في طرق التدريس

التربية الحديثة

مادتها - مبادئها - تطبيقاتها العمليّة

(التربية وطرق التدريس)

الجزء الثالث

تأليف

صالح عبد العزيز

درجة الأستاذية فى التربية من جامعة لندن
عضو الجمعية البريطانية لعلم النفس
أستاذ كرسى التربية بجامعة عين شمس سابقاً
عميد معهد التربية العالى للمعلمين بالإسكندرية سابقاً
أستاذ كرسى التربية بالجامعة الليبية سابقاً
المدير العام لإدارة معاهد المعلمين والمعلمات سابقاً
وكيل وزارة التربية والتعليم سابقاً

الطبعة الرابعة

مزيدة ومنقحة



دار المعارف بمصر

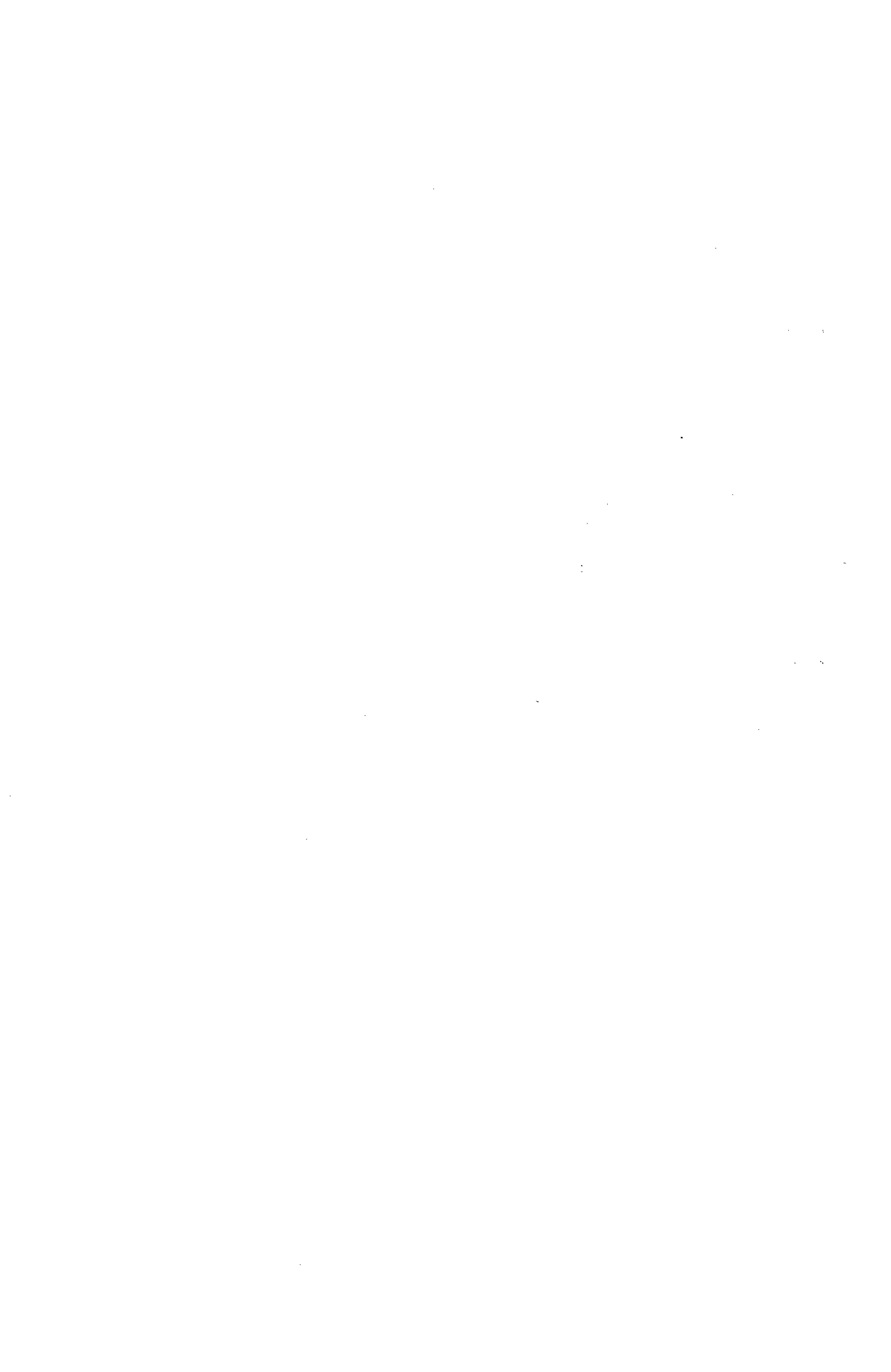
الناشر : دار المعارف بمصر – ١١١٩ كورنيش النيل – القاهرة ج.ع.م

التربية الحديثة

مادتها ـ مبادئها ـ تطبيقاتها العمليّة

« التربية وطرق التدريس »

(الجزء الثالث)



بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم الطبعة الرابعة

قارئى العزيز . . .

لقد حفزنى إقبالك على « التربية الحديثة » على إعادة الطبع وهذا شرف طوقت به عنقى ، وثقة أوليتنى إياها . . . وقد كان لذلك أثره فى العمل على إبراز هذه الطبعة منقحة منسقة ؛ لتساير تطور مجتمعنا العربى السباق الذى اهتم بالناشئ فأولاه من عنايته ما أولاه ، لأن «المفاهيم الثورية الجديدة للديمقراطية السليمة لابد لها أن تفرض نفسها على الحدود التى تؤثر فى تكوين المواطن وفى مقدمتها التعليم » .

والتعليم الآن كما يرى الميثاق « لم تعد غايته تخريج موظفين للعمل فى مكاتب الحكومة » وإذا كان الأمر كذلك فما غايته إذن . . . ؟ إن غايته « تمكين الإنسان الفرد من القدرة على إعادة تشكيل الحياة » .

وهذا ماتنشده « التربية الحديثة » وما رسمته لإعداد ذلك العضو العامل فى الأسرة. والأسرة كما أبرزها الميثاق فى مفهومها الحديث «هى الخلية الأولى للمجتمع » ... ومن أجل ذلك فقد قرر . . . « أن تتوافر لها كل أسباب الحماية التى تمكنها من أن تكون حافظة للتقليد الوطنى مجددة لنسيجه ، متحركة بالمجتمع كله ومعه إلى غايات النضال الوطنى » .

ولن يتحقق ذلك إلاعن طريق الأخذ بيد الناشئ وإعداده إعداداً متكاملا : جسمياً ، وعلمياً ، وخلقياً ، واجتماعياً ، وهذا يتطلب من المربين أن يسيروا فى طريقهم مسترشدين بأمثل الطرق التربوية الحديثة والوسائل التعليمية السليمة ، وإن ذلك : « يتيح الفرصة لتنمية ثقافة نابضة بالقيم الجديدة ، عميقة فى إحساسها بالإنسان ، صادقة فى تعبيرها عنه ، قادرة بعد ذلك كله على إضاءة جوانب فكرة وحسه ، وتحريك طاقات كامنة فى أعماقه خلاقة ومبدعة ، ينعكس أثرها بدوره على ممارسته للديمقراطية ، وفهمه لأصولها وكشفها لجوهرها الصافى النقى » .

قارئى العزيز :

إن مجتمعنا فى تطوره يتطلب بناء جيل مفتول السواعد ، متمكن من فروع

العلم المختلفة ، مزود بالثقافات الواسعة ، متصف بالأخلاق النبيلة مؤمن بالمثل العليا ، متفان فى خدمة الأمة العربية . . . ووسيلته فى ذلك أن يعتمد على العلم المتقدم ؛ ليمنح نفسه فرصة أعظم للانطلاق فى تعاون مثمر ، واشتراكية بناءة ، وديمقراطية وثابة .

إننا فى حاجة إلى تربية جذرية تقوم على أسس سامية مستمدة من ديننا القويم ، فى إيثاره وفضائله ، فهى الكفيلة ببناء نفوس مؤمنة بربها ، مقدرة لوطنها ، محبة لأبناء جنسها ، مسهمة فى نهضة مجتمعها ، لا تستغل ولا تخادع ، لا تجبن ولا تتكاسل . وإنما تؤمن بأن « العمل شرف ، والعمل حق ، والعمل واجب ، والعمل حياة . . . وبأن العمل الإنسانى هو المفتاح الوحيد للتقدم ، وأن طبيعة العصر لم تعد تقبل وسيلة للأمل غير العمل الإنسانى » .

وليعلم كل ناشئ وناشئة « أن العمل الوطنى المنظم القائم على التخطيط العلمى هو طريق الغد » .

فلنسر عن هدى من نور ديننا ، ولنسترشد بطريق تعزيز الحرية الإنسانية وتكريمها . . . « العلم » ولنتمعن فى تلك العبارة التى رسمها الميثاق :

« إن القيمة الروحية الخالدة النابعة من الأديان قادرة على هداية الإنسان وعلى إضاءة حياته بنور الإيمان ، وعلى منحه طاقات لا حدود لها من أجل الخير والحق والمحبة » ففيها الهداية والإرشاد .

وهأنذا أعود لأقول لك : إن الإنسان متطور ؛ وإن أمتنا العربية التى تعتز بماضيها الزاهر ؛ لتفخر الآن بحاضرها المشرق . . . ولن يعيها أن تصوغ قيماً أخلاقية ، بعد أن استيقظت من غفلتها ، وعرفت حقيقتها ، وأدركت كنهها .

إنى أكرر شكرى لاستجابتك . . . وقبل أن أترك القلم أضع بين يديك هذه العبارة التى جاءت بالميثاق . . . لتكون نبراساً لك :

« إن شعبنا قد عقد العزم على أن يعيد صنع الحياة على أرضه بالحرية والحق ، بالكفاية والعدل ، بالمحبة والسلام . . . لأنه يملك من إيمانه بالله وإيمانه بنفسه ما يمكنه من فرض إرادته على الحياة ليصوغها من جديد وفق أمانيه » .

المؤلف

صالح عبد العزيز ١٩٦٩/١/١

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

قارئي العزيز : لك أن تسأل : لماذا أسميت الكتاب بهذا الاسم؟ «التربية الحديثة».

ولى أن أجيب : كلما شع على البسيطة فجر جديد حمل معه من ضمير الغيب ما شاء الله أن يكون ، فالدنيا دائمة التغيير ، سريعة التطور ، ومن قال إن اليوم كالأمس أو إن الغد صورة صادقة لليوم ؟ والقارئ الكريم لا يؤمن بالمثل القديم القائل: « لا جديد تحت الشمس » بل لا ترسل الشمس شعاعها إلا إلى جديد ، هذه يا أخى سنة الحياة ، تطالعنا بين حين وآخر بما لم تعهده البشرية من تغيرات فى شتى ألوانها ، وكل تغيير يحتاج إلى تهيئة العقول لاستقباله ، وليس ذلك مقصوراً على بلد دون آخر . فإن ترقب الناس لما يدور فى جنبات العالم ليجعل أيه أمة تتناول ذلك الجديد بالنظر والتحليل ، ولا تعدم وسائل النقل السريعة . فقد تعددت ألوانها وكثرت أجهزتها .

فبصر كل إنسان بما يدور فى أرجاء البسيطة ، وما أظننى فى حاجة إلى إقامة الدليل على مدى تأثرنا بالتطور ومواكبة سير الحياة ، فقد شاءت عناية الله لمصر أن تسابق غيرها من الدول فى هذا الموكب العظيم ، موكب الحضارة والتقدم ، فكانت وثبتها الكبرى فى ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ ، التى طوت صحائف الماضى المظلم ونشرت صحائف المستقبل المشرق ، فأزالت الأنقاض ، ومهدت للبناء ، وأرست القواعد — باسم الله وعونه — لحركة إصلاح شاملة ، تناولت جميع نواحى الحياة «سياسية واقتصادية واجتماعية» ، فحفقت أعلام النصر فى كل هذه الميادين تتحدى التاريخ ، وكان شعارها . تلك العبارة الخالدة التى دوّى بها صوت القائد المظفر « الرئيس جمال عبد الناصر» «ارفع رأسك يا أخى » التى جاءت جماعاً لما نطمع أن تنتهى إليه تربيتنا السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، ولا يجولن بخاطر القارئ العزيز أن هناك فرقاً بينها ، فما هى إلا نواح يجب أن ينظر إليها جميعاً فى إعداد المواطن الصالح وينبغى أن تصطبغ بها تربيتنا فى المدرسة الحديثة .

ارفع رأسك يا أخى — تحمل فى كلماتها الثلاث ما تصبو إليه الأمة المتوثبة من رقى وسؤدد ، فلا ترفع الأمة رأسها إذا كانت ترسف فى قيود العبودية . أو كانت مفتقرة إلى غيرها فى بناء صرحها الاقتصادى ، أو كانت مفككة الروابط ، منفصمة العرى ، بل الأمة المتمتعة بحريتها واستقلالها ، الغنية بمواردها وصناعتها ، المجتمع شملها ، الموحدة كلمتها ، الحريصة على السمو والعزة — مهما كلفها ذلك من بذل وتضحية — ، هى الأمة الجديرة بأن ترفع رأسها « وتعلى فوق هام النجم هاماً » ولن يكون ذلك إلا إذا كان رائدنا المثل العليا الإنسانية فى تربية جيل صالح . متطور متوثب يؤمن ببلاده ويهدف إلى عزتها وكرامتها ، يعرف واجبه فيؤديه راضياً عنه شغوفاً به ، ويجعل علاقته مع الآخرين مبنية على التعاون والإيثار والتفانى فى خدمة الجماعة .

وإذا كانت مصر فى نهضتها المباركة . توجب على كل ابن من أبنائها أن يبذل ما يستطيع فى بناء صرحها . فقد أحببت أن أسهم بالقليل لهذا البناء الشامخ ، فقدمت هذا الجزء الثالث من كتاب التربية وطرق التدريس مخصصا إياه للتربية الحديثة ، مادتها — مبادئها — وتطبيقاتها العملية . وكان على أن أجعل أول فصوله — أهداف التربية — ولما كان ذكر الجديد دون الرجوع إلى القديم يعد مبتوراً ، فقد أشرت إلى الأهداف القديمة للتربية فى مختلف البلاد ، مشفوعة بالعوامل المختلفة التى أدت إليها ، اقتصادية كانت تلك العوامل أم سياسية أم اجتماعية ، ولم يكن هدفى من وراء ذلك تقديم عرض تاريخى ، فهذا مكانه كتب التاريخ ، بل أردت أن أبين أن التربية لاتحيا وحدها ، بل هى نتاج الحياة حولها ، تتأثر بها وتؤثر فيها — ثم انتقلت إلى بيان الاتجاهات الفكرية المختلفة للتربية فى القرن العشرين ، وحتى لا أبدد جهود القارئ الكريم بين أكثر من ميدان ، فقد اتخذت من المحيط الأطلسى فاصلا بين مدرستين فكريتين ، فأوضحت فلسفة « ديوى » فى العالم الأمريكى ، وما تهدف إليه من تشجيع النمو عند الطفل ، وتأكيد العامل الاجتماعى ، أما فى شرق المحيط الأطلسى ، فقد أوضحت فلسفة عميد التربية فى المملكة البريطانية المتحدة «سير برسى نن» وبينت أنه يهدف إلى تحقيق الذاتية ، ثم عرجت على تلك النزعة التربوية الحديثة ، التى ترمى إلى التوفيق بين الاعتبارات الاجتماعية والاعتبارات الفردية ، ثم انتقلت من ذلك إلى أجهزة التربية المختلفة فى

الزمان والمكان ، ومن الواضح للجميع أن المنزل هو الأداة الأولى التى تؤثر فى التربية ، ولكن زيادة التراث الثقافى للإنسان ، وتشعب نواحيه وتعقده — خصوصاً بعد ظهور الكتابة كأداة للحفظ والنقل — أدى ذلك إلى خلق أداة جديدة للتربية — هى المدرسة — .

والمدرسة فى الاشتقاق اليونانى القديم معناها المكان الذى يجتمع فيه الأحرار من الناس لقضاء وقت الفراغ ، فالتربية الحرة منذ فجر التاريخ منفصلة تماماً عن التربية المهنية ، التى كانت مقصورة على العبيد ومن فى حكمهم . لما تتضمن من أعمال يدوية فى الحقل أو المصنع يترفع عنها الرجل اليونانى الحر ، فمنذ القدم والحواجز قائمة بين الثقافة والنفع .

وظالت طيلة الفصول التالية أعرض المحاولات المختلفة التى بذلت لإعادة الصلة بين شطرى التربية — النظرى والعملى — إذ أثبتت التجارب وعلم النفس الحديث أنه لا يمكن فصل الفكر عن العمل ، كما أثبتت الخبرة أن سياسة الكلام والطباشير المبنية عليها التربية التقليدية ، قلما تساعد النبت على النضوج والإثمار ؛ وقلما تخلق فى النشء شخصية فعاله مستقلة تقف على قدمين ، ولما كان الهدف من التربية لا يقف عند مسايرة المجتمع الذى تعيش فيه المدرسة ، بل الهدف إصلاح هذا المجتمع وتلافى عيوبه وتقويم معوجه ، أقول لما كان هذا الهدف هو من التربية الحديثة ، كان لزاماً علىّ أن أبحث موقف المدرسة من المجتمع ، فإذا كانت علاقتها به تحفظية أوقفت عجلة التطور ، بل رجعت بها إلى الوراء ، كما حدث فى الصين القديمة طوال أجيال عدة ، نتيجة تمسكها بالتقاليد القديمة ، مما أوقف المجتمع جامداً والحياة من حوله تسير .

وإذا كانت علاقة المدرسة ابتكارية تهدف إلى تقدم المجتمع ورقيه — كما تؤكده فلسفة «كون درسيه» ، «وكانت» ، «ولوك» ، «وروسو» ، «وديوى» دفعت عجلة الحياة إلى التطور السريع والتقدم المتواصل فى جميع النواحى . ثم أوضحت العلاقة بين التربية الحديثة وبين الحياة ، والتربية الحديثة تعتبر المدرسة المثالية ، ما كانت صورة للحياة الخارجية تمدها بأسباب النهوض وتعمل على أن تهيئ جيلا نامياً يصلح للحياة ويُصلح الحياة ، ولهذا فنجاح المدرسة لا يقاس بشحن أذهان التلاميذ بالمعلومات بل يقاس بما تخرجه المدرسة من المواطنين الصالحين

الذين يعرفون كيف يأخذون مكانهم الملائم فى مجتمع متحضر متطور متوثب . فيفيد منهم ويفيدون منه .

وأسهبت القول فى تأثير العامل الاقتصادى فى التربية . ذلك العامل الفعال الذى أهملته — مع الأسف الشديد — معظم المؤلفات التربوية ، وإن أحداً لا يستطيع أن ينكر أن التربية مدينة دائماً للاقتصاد القومى ، وإن كانت هى متباطئة فى الاعتراف بقيمته فى المناهج الدراسية ، ولعل هذا هو السر فى أن المواد المهنية لم تتبوأ مكانها اللائق بها وحتمت أن المدرسة الحقيقية هى التى تهيئ نفسها لتشمل مختلف الوسائل التى تخلق فى الفرد القدرة على كسب العيش .

ولم أحرم القارئ الكريم من الإحاطة بالتطورات التى أدت إلى التوفيق بين الاتجاهين — الحر والمهنى — فى التربية والتعليم . ولكى أزوده بالمنابع التى سرت منها الاتجاهات المختلفة فى التربية الحديثة ؛ وحتى يستطيع ، إذا كان يزاول مهنة التدريس ، أن يكون لنفسه فلسفة تربوية خاصة يسير على هداها ، فقد عرضت المذاهب الفلسفية المختلفة ، شارحاً أسسها وصداها فى التربية . مبيناً المقومات الجوهرية التى استعارتها التربية الحديثة من كل فلسفة .

فمن التربية الطبيعية استعارت التربية الحديثة مبدأ . «جعل الطفل محوراً لبنائها ومركزاً ثابتاً لدائرتها ، تخلى بينه وبين طبيعته ، وتوقف المربى من وراء ستار ليرقب من بعيد ، ويرشد إذا اقتضى الأمر ، ومن الفلسفة المثالية استعارت التربية الحديثة مبدأ« تحقيق الذاتية » ، ومبدأ « مثالية الأخلاق والدين » ، فاعتنت بالحق من أجل الحق واهتمت بالخير من أجل الخير . وشغفت بالجمال من أجل الجمال ، كما أخذت منها مبدأ الاهتمام بالنشاط الجسمى والنشاط الروحى . للعناية بالجسم والارتقاء بالروح ، فتنجلى تبعاً لذلك المهارات العقلية .

ومن الفلسفة البراجماسية . استعارت التربية الحديثة أهمية مبدأ الخبرة من البيئتين — الطبيعية والاجتماعية — كما اقتبست منها ، مبدأ «تحقيق حاجات الطفولة فى البيئة ». لتكون عقلا نشيطاً منتجاً يقوى على الابتكار والإبداع ، كما استعارت منها مبدأ تحقيق الديمقراطية فى التربية ، حتى تهيئ الفرد لأن يطمع فى الوصول إلى القمة فى جميع الميادين العملية والعلمية . كما استعارت منها «أن تكون التربية عن طريق الحياة وبواسطة الحياة» ، فيوضع الطفل فى موقف يصارع الحياة وتصارعه

حتى يلمس بنفسه نتيجة هذا الصراع ، ولقد تشبعت التربية الحديثة بمبدأ التكامل فى المنهاج ، ذلك المبدأ البراجماسى المعتمد على البيئتين الطبيعية والاجتماعية .

ولما كانت الحركة العلمية ذات أثر واضح فى توجيه التربية الحديثة ، فقد أفردت فصلا خاصاً لها ، عرضت خلاله تطوراتها التاريخية ، وأهميتها التربوية ، ومدي تأثيرها على مناهج الدراسة ، ثم تناولت حركة القياس فى التربية والتعليم ، بالبحث والتنقيب ، مسجلا آثار هذه الحركة فى قياس نواحى الطفل المختلفة .

ولما كان الطفل منذ القدم تتجاذبه قوتان عظيمتان ، هما الوراثة والبيئة فلم أبخل على القارئ الكريم، من مدّة بعجالة سريعة ، بينت فيها مدى العلاقة بينهما ، وأيهما أشد تأثيراً على الطفل ، وعلاقة ذلك بالتربية الحديثة ، ووصلت إلى أن أثر البيئة تطورى أما أثر الوراثة فابتكارى . مدللا على ذلك بأحدث ما وصلت إليه الأبحاث التجريبية .

وتكميلا لصورة النمو من المهد إلى تمام النضج ، لم أجد بدّاً من ذكر خصائص الطفل فى مراحل نموه الثلاث : الطفولة المبكرة ، والطفولة المتأخرة ، مرحلة المراهقة ، مع عرض سريع للأبحاث العلمية الخاصة بنواحى النمو المختلفة ؛ الجسمى والعقلى ، واللغوى ، والاجتماعى ، إلخ ... مستعيناً فى ذلك بأحدث المصادر الغربية وأحسن ما خطته أيدى أساتذة مصريين فى هذا المضمار .

ولما كانت هذه الفلسفات تعتبرها التربية الحديثة أشعة تسير على هداها ، فقد خصصت فصلا لطريقة التدريس على ضوئها ، ذاكراً أن الاتجاهات الحديثة لا يفصل فيها الطريقة عن المادة وأن الطريقة الناجحة يجب أن تقوم على أساس علمى من حيث ارتباطها بالمادة المراد تدريسها وبالهدف المرجو الوصول إليه .

ونظراً لأهمية الطريقة ، فقد تناولت عرضاً لتطورها فى العصور الحديثة ذاكراً خطوات هربارت ، وطريقة النشاط ، وطريقة المشكلة ، موازناً بين « ديوى» «وهربارت» موضحاً الاتجاهات الحديثة للطرق التربوية فى القرن العشرين ، كالمشروع ، والغرضية ، والتدريس الجمعى ، والمحادثة الجماعية ، والتعليم الفردى ، وإلى هنا أجدنى وصلت إلى كبرى المشاكل التى تواجه التربية الحديثة « وهى مشكلة المناهج » فيؤكد كبار المربين أن تطور المنهج ، إن هو إلا تطور للتربية جميعها ، بل هو تطور لتاريخ التربية ، ولطريقة التربية ، ويصرح أحد المربين بأن مشكلة المنهج

يمكن تشبيهها «بعش الزنابير» ، إذا ما استثرت واحداً منها هاجت عليك جميعها .

ولقد دفعنى الحديث عن المنهج إلى عرض نشأته فى المدرسة التقليدية . مبيناً أهميته الوظيفية ، ثم إلى تعريف المنهج فى العصور الحديثة ، مبيناً كيف يتوقف تقدم المجتمع على تقدم المنهج ، فأوضحت العلاقة بين المنهج والتغير الاجتماعى من جهة ، وبين المنهج وتقدم المجتمع من جهة أخرى ، ثم وازنت بين القديم والحديث فى عمل المنهج ، وشرحت تنظيمه على أساس الوحدات ؛ ذاكراً الأمثلة المتعددة لذلك .

وانتقلت من هذا إلى مشكلة طالما شغلت أذهان المربين — آباء ومعلمين — واستولت على تفكيرهم ، وهى مشكلة التوجيه التربوى ، فتناولت تشريحها سيكلوجياً وتربوياً ، وأوضحت للمربى الخطوات النهائية التى يمكن أن يستعين بها فى توجيه أبناء الجيل توجيهاً سليماً .

ثم أحببت أن أضع للقارئ الكريم ميزاناً لعملية التعليم ، فأوردت فى الفصل الثانى عشر وسائل القياس المختلفة ، وأنواع الاختبارات الحديثة ، مبيناً مدى صدقها وثباتها ، شارحاً كيفية استخدامها .

ولكى تكون رسالة التربية قائمة على أساس ثابت البنيان قوى الأركان ، بينت أن الصخرة العتيدة لهذا البناء — إنما هى المدرس — فإذا لم يعد إعداداً سليما ، انهار صرح التربية ، وتعثر التقدم الاجتماعى . فأوضحت الطرق المختلفة لإعداده ، سواء قبل إسناد المهمة إليه أو خلالها . حتى يكون أهلا لأداء الرسالة التى حملها كاملة غير منقوصة .

عزيزى القارئ :

أضع رسالتى المتواضعة بين يديك ، فإن فازت ببعض رضاك كنت شاكراً وإن ترسمت فيها النقص فعساها تدفعك إلى إتمامه ، وتوحى إليك بتلافيه ، ولن نجنى الثمرة المرجوة إلا إذا تضافرت جهودنا ، واتحدت قوانا ، نتعهد الغرس بسواعد قوية وعمل دائب دائم .

وإنى لمؤمن بأن ما قدمت إليك . فيه بعض الغناء لما تنشده جمهوريتنا العربية العزيزة فى عهدها المجيد من عزة ومجد ، وبعد فلست من أولئك الذين يؤلمهم النقد ، أو يترفعون عن قبول التوجيه فهذا مرض الغرور — أبرأنا الله تعالى منه — بل إنى

أرحب راضياً بمن يبصر بالعيب ، وأشكر كل من يتدارك التقصير .

ولا يسعنى بعد أن وفقت إلى إخراج رسالتى هذه . إلا أن أقدم عظيم شكرى وخالص تمنياتى . لكل من أسهم بمساعدتى على إظهارها وأرى نفسى تفيض بالتقدير والثناء ، لأبناء أعزاء برهنوا على حبهم ووفائهم بالعون والمساعدة ، هم الأساتذة « محمد على الشامى ، وشاكر محمد عبد الرحيم ، وحسن الدسوقى ، المدرسون بالمدرسة النموذجية الملحقة بمعهد التربية العالى للمعلمين بالإسكندرية » ، وإن أنس فلن أنسى أن أذكر جهود حضرة الأستاذ مصطفى الصاوى الجوينى الذى أسهم فى مراجعة رسالتى هذه . كما أوجه الشكر خالصاً لأبنائى السادة محمد محمد سرور عبد الله، ناصف مصطفى عبد العزيز ، حامد عبد العزيز ، محمد محمد على شلبى ، حامد عبد العزيز على الفقى ، ومحمد فودة .

ولئن كنت عاجزاً عن شكر الجميع فعند الله خير الجزاء .

إنه نعم المولى ونعم النصير .

المؤلف

صالح عبد العزيز

وكيل وزارة التربية والتعليم بالقاهرة

(سابقاً)

١٩٦٩/١/١

الفصل الأول

أَهداف التربية

لقد تعددت أهداف التربية ، وعلى الرغم من تتابع الأزمان ، واختلاف الأماكن ما زالت هذه الأهداف ذات أهمية ومكانة لاتدعو إلى الشك فى قيمتها ، وهذا الاختلاف من شأنه أن يثير أمامنا عدداً من المشاكل نذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

١ ــ كيف تتحدد أهداف التربية ؟

٢ ــ وهل تختلف هذه الأهداف باختلاف الزمان والمكان ؟

٣ ــ وكيف تتأثر هذه الأهداف بالعوامل الاقتصادية والسياسية المختلفة وبالعوامل الدينية ، والآراء الفلسفية السائدة ، وبمختلف الآراء السيكلوجية عن طبيعة عملية التعلم ؟

وإليك بعض هذه الأهداف حسب التطور التاريخى :

أهداف تربوية تحفظية

لم يكن لدى الشعوب البدائية أى شعور بأهداف تربوية وإذا فرض ووجدت عندهم أهداف تربوية فقد كانت تلك الأهداف مرتبطة أشد الارتباط بالحياة فقد كان الصغار يتعلمون ما كانوا يتوقعون أن يقوموا به وهم بالغون ، أضف إلى ذلك أن ما كانوا يتوقعون أن يقوموا به وهم بالغون إنما كان نفس ما يقوم به الجيل كله من أعمال، فلا غرابة أن يكون الهدف من التربية هدفاً رجعياً أو تحفظياً يرمى إلى الاحتفاظ بالخبرات الاجتماعية واستمرارها فبقاء المجتمع متوقف عليها ، ولم يكن ذلك فحسب هو هدف الجماعة من التربية ، ولكن كان هدف الفرد أيضاً وإن لم تكن له حقيقة أهداف تربوية منفصلة عن أهداف الجماعة لأنه ما كان يسمح له مطلقاً أن يغير هذه الأهداف التربوية إذ أن تغييرها يحمل بين ثناياه خطراً عظيما لأجل البدائى أكثر مما يحمله لأحفاده من المتمدينين .

وحتى أبناء أولئك الشعوب الذين كانوا على حظ من الحضارة أرقى من ذلك المستوى

البدائى كانت أهدافهم التربوية تحفظية ، فجماعة الصينيين كانوا يهدفون إلى تربية تعمل على الاحتفاظ بنظامهم الاجتماعى الأكبر ، وظلت كذلك ردحاً طويلا من الزمن يتحكم فيها نظام الامتحانات ذلك النظام الذى كان مقياساً غير مباشر لأهداف الصينيين التربوية ، فهدف التربية عند جماعة الصينيين أدى بهم لا إلى اعتبارها إعداداً للاشتراك فى مهام حياة الكبار ، ولكنه أدى بهم إلى اعتبارها هدفاً فى حد ذاتها ، فالرجل المثقف حقيقة فى الصين ظل مقروناً لعدة قرون باسم « طالب العلم » .

على أن هذه الأهداف التربوية التحفظية التى تحكمت فى الصين أعواماً طويلة قد خضعت الهند لمثيلاتها نتيجة لعوامل فلسفية ، إذ أن الرجل الهندى كان يرمى بطبيعته إلى الخلود والسعادة فى حياته الأخروية ، ولما كان هذا هو المثل الأعلى من الحياة الهندية نفسها فإننا نجد أن التربية كانت ترمى إلى تعويد الأبناء الصبر والاستسلام والوداعة فالهند كمملكة شرقية ما كانت تهتم بالأهداف الاجتماعية الغربية للتربية كحب الوطن والرفاهية الاقتصادية والتقدم الاجتماعى ، ولا بالأهداف الفردية للتربية كتحمل المسئولية الشخصية والاعتماد على النفس .

ولم تقتصر الأهداف التحفظية للتربية على الصينيين أو الهنود ولكنها امتدت وشملت بعض المدنيات الغربية كالحضارة الإغريقية القديمة ، فأهداف التربية عند «إسبرطة» كانت تحفظية إلى حد بعيد مثلها كمثل الشعوب البدائية والشعوب الشرقية ، فالبقاء الاجتماعى فى «إسبرطة» ظل معتمداً على قدرة الإسبرطيين الحربية فى الاحتفاظ ببقائهم رغم ما يحيط بهم من أعداء ، فأهداف التربية عندهم ارتبطت أشد الارتباط بتكوين صفات الشجاعة والصبر واحترام الرؤساء وحب الوطن والإخلاص للحكومة .

* * *

التربية كأعداد للمواطن الصالح

إن الفرق بين الأهداف التربوية الشرقية والغربية يتجلى بوضوح فى أهداف التربية الآثينية ، فهنا نجد لأول مرة أهدافاً تربوية تقدمية لا تحفظية ، ولقد تمكن «الآثينيون» من القيام بهذه الوثبة نتيجة لانتصاراتهم على الفرس ولزيادة طمأنينتهم

الاقتصادية والسياسية ، وكانت نتيجة ذلك إعادة تشكيل أهداف التربية وصوغها ، فلم تعد ترمى إلى حفظ الجماعة وبقائها فحسب ولكنها امتدت فشملت النمو الفردى ، وهذا الاعتراف بأهمية الفرد لم يكن خطوة تقدمية فى أهداف التربية فحسب ولكنه كان يحمل بين ثناياه بذور المبدأ الذى تنج عنه التقدم التربوى للعالم الغربى .

ولقد تميزت الأهداف التربوية الآثينية بقدر معين من النواحى الجمالية ، وإذن فلا غرابة أن نرى الآثينيين يرمون إلى الاتزان فى جميع نواحى التربية الأمر الذى لم يتحقق لدى أى شعب فى أى وقت ، فالآثينيون رموا إلى تربية الفرد تربيةمتزنة من جميع نواحيه : الجسمية والخلقية العقلية والجمالية مع مراعاة الاعتدال وعدم الإفراط أو التفريط مطلقاً فى أى ناحية من النواحى ، ويتجلى ذلك فى نقد «أرسطو» للتربية «الإسبرطية» وقوله : إن «الإسبرطيين» قوم تحولت شجاعتهم إلى تهور نتيجة لشدة اهتمامهم بالألعاب الرياضية لأهداف حربية .

فهدف التربية اليونانية هو إعداد المواطن الصالح ، يتجلى ذلك فى ممارستهم العملية ، و نظرياتهم الفلسفية على لسان «أفلاطون» وأرسطو ، فالمواطن الصالح هو ذلك الشخص الذى اتزنت قدراته المختلفة وألم بفضائل المواطن الصالح وأصبح معتدلا وشجاعاً وعادلا .

ولقد فرق «أفلاطون» (٤٢٧ ــ ٣٤٧ ق. م) فى جمهوريته بين ثلاث مستويات للمواطن الصالح : الصانع والمحارب والفيلسوف ، ولما كان على كل منهم أن يؤدى وظيفة لحكومته فقد اختلفت أهداف التربية الخاصة بكل منهم فمثلا كانت أهداف التربية عند الفلاسفة حيث كان عليهم عبء توجيه الحكومة فى ضوء أبحاثهم عن الحقيقة والخير ، بخلاف غيرهم من المواطنين .

أما «أرسطو» (٣٨٤ ــ ٣٢٢ ق.م.) وهو لا يقل أهمية عن أستاذه «أفلاطون» فكان يرى أن المواطن الصالح المستنير هو « الرجل الحر » .

ولكن لكى يصبح الإنسان حرًّا لا بد له من توافر أمرين : أحدهما سياسى ، والآخر اقتصادى ، فمن الناحية السياسية يجب على الرجل الحر أن يكون كفئاً لحمل السلاح والتصويت وشغل الوظائف العامة ، ومن الناحية الاقتصادية يجب على الرجل الحر ألا يقوم بالمهن الحقيرة التى هى من خواص الرجل العبد ، فالتربية التى تتناسب وطبيعة الرجل الحر هى تلك التربية الحرة ، والهدف المميز للتربية الحرة

هو غرس العقل ما دام الذكاء ، أو العقل هو المميز الذى يتميز به الإنسان عن الحيوان ونحن إذا ما منحنا الفرد تربية حرة فإنه لا يظفر بأحسن إعداد للمواطن المستنير فحسب ولكنه سوف يحقق أسمى أهداف الحياة وهو السعادة .

أما إعداد الخطيب كهدف أسمى للمواطن المستنير فيختلف عن إعداد الفيلسوف لدى الإغريق ، وأنصار هذا الرأى كانوا يرمون إلى إعداد « السيد » ذى الثقافة والتهذيب وهذا هو تعريف الرجل المربى كما يقول : أبسقراط (٤٣٦ — ٣٣٨ ق . م) وهو أحد أساتذة الخطابة «بآثينا» فيعرف الرجل بأنه :

أولا : هو ذلك الشخص الذى يتمكن من معالجة المشكلات العادية للحياة ، وذلك بما وهب من حاسة الملاءمة وملكة معرفة الطريق السديد إلى العمل .

ثانياً : أنه هو الذى يسلك فى أى مجتمع سلوكاً مناسباً صحيحاً ، فإذا طوحت به المقادير بصحبة من الأشرار أمكنه ملاقاتها بطبع هادئ مجامل كل فرد فيها برقة وعدالة .

ثالثاً : أنه هو الذى يتمكن من السيطرة على ملاذه وأهوائه ، ولا تقهره النكبات والآلام بل يتصرف فى مثل هذه الحالات بحزم وثبات ورباطة جأش .

رابعاً : أنه أيضاً هو الذى لا تطير رأسه فرحاً بالنجاح ، ولكنه يتقدم فى الحياة كرجل لا يغره النجاح ولا يقتله الفشل .

ولقد كانت أهداف التربية فى الأيام الأولى للرومان يحكمها مثل أعلى واحد — كما كان الحال فى آثينا — وهو «المواطن المستنير» ، ولكى نفسر اصطلاح «المواطن المستنير » كما فهمها جماعة الرومان نجد أنه هو ذلك الشخص الذى تمكن من أن يعتنق فى شبابه فضائل الثبات والشجاعة واحترام الآلهة وكبح جماح النفس والوقار والعدل والحكمة ، ومما لا شك فيه أن القوى المحركة وراء هذه الأهداف كانت تختلف تمام الاختلاف عن تلك القوى المحركة أيام اليونان ، وإذا كانت جماعة اليونان قد حركتهم حاسة الاتزان الجمالى نحو المظاهر المختلفة للتربية فإن جماعة الرومان قد حركتهم حاسة عملية قوامها الحقائق السياسية اللازمة للإدارة الناجحة للشئون المدنية .

وربما كان ذلك هو السبب الذى لم يجعل الرومان يذكرون النظريات الخاصة

بأهداف التربية ، أو يتفلسفون فيها ، ولقد اعتبر « كونتليان » (٣٥ — ١٠٠م) الخطيب هدفاً أسمى للتربية ويقول فى ذلك : إن هدفى من التربية هو إعداد الخطيب المفوه ، وأول ما يميز مثل هذا الرجل هو طيب عنصره ، ولذلك فنحن لا نتطلب منه أن يكون موهوباً من ناحية الكلام فحسب ولكن من الناحية الخلقية أيضاً ... فالخطيب هو ذلك الشخص الذى يمكنه أن يقوم بدوره كمواطن ، ويمكنه أيضاً أن يقوم بمهام الحياة العامة والخاصة ، هو ذلك الرجل الذى يتمكن من أن يرشد الحكومة بما يقدم من نصائح ، ويمكنه أن يزودها بأساس ثابت من تشريعاته ، ويبعد عنها الشرور بأحكامه كقاضٍ عادلٍ ؛ ولن تتوافر هذه الصفات إلا فى الخطيب .

* * *

التربية من أجل التطهر من أدران الرذيلة (الخلاص المسيحى)

لقد كانت أهداف التربية اليونانية والرومانية أهدافاً دنيوية بوجه عام أما نزعاتها الخلقية ففد كانت مدنية أكثر منها دينية ، طبيعية أكثر من أن تكون متصلة بما وراء الطبيعة .

أما «المسيحية» فيرجع إليها فضل إدخال الأهداف التربوية الدينية والروحية ، ولقد وصلت الأهداف الدينية أوجها فى أيام حياة الأديرة فى القرون الوسطى ، وقبيل انتهاء العصور الوسطى نجد أن الاعتبارات الفردية بدأت يصبح لها وزن وبدأ تلاميذ الأديرة يتحولون من مجرد نساخ للكتب إلى قراء لها ، وبدت الفلسفة تصبح فى خدمة القوانين المسيحية ، ورمت التربية إلى الإعداد لهذه المظاهر الكبرى وبدأ تهذيب الجسم وتهذيب العقل يصبح الهدف الأسمى من التربية ، وقراءة كتب الفلسفة « لأرسطو » جعل « سانت توماس أكويناس » (١٢٢٥ — ١٢٧٤) يؤكد بأن الهدف من الحياة ومن التربية هو تحقيق السعادة عن طريق غرس الفضائل العقلية والخلقية .

أما الفروسية فقد كانت مثلا آخر من أمثلة الرجعة أو الارتداد عن الأهداف الأخروية ، وإذا كان « القس سانت توماس أكويناس » هو المثل الأعلى للتربية الدينية فى القرون الوسطى فلقد كان الفارس هو المثل الأعلى للتربية الدنيوية ،

وليس الهدف من إعداد الفارس هو إعداد الرجل ذى الشجاعة الجسمية والقدرة فحسب ، ولكن بالإضافة إلى ذلك وضع روحه الحربية تحت تأثير قوانين الفروسية بالخضوع لتأثيرها ، وبذلك يحترم المسنين ، ويعطف على الضعاف ، ويعامل النساء بلطف ولين .

تربية إنسانية للكنيسة وللحكومة

ومنذ القرن العاشر وما بعده نجد أن حركة انتعاش التجارة قد كانت ضمن أسباب انحطاط الأديرة والبيئات الريفية ، فانتعاش الحياة المدنية فى أيام عصر النهضة صاحبه ظهور أهداف دنيوية فى التربية ، فلقد تحول الناس من ذلك التقشف الذى كان يهدف إلى إعدادهم للحياة الأخرى ، واتجهوا إلى الاهتمام بملاذ الحياة الدنيوية ، والتربية التى كانت تهدف إلى تحرير هذه الطاقات هى وليدة « الحركة الإنسانية » ، ولقد لخص « إرزمس » (١٤٦٦ — ١٥٣٦) الهدف من التربية عندما قال : « إن الوظيفة الأولى والهدف الرئيسى للتربية هو مساعدة النشء على السير فى طريق التقوى ، أما وظيفة التربية الثانية فهى مساعدة النشء على حب الدراسات الحرة وتعلمها ، وأما الوظيفة الثالثة فهى إعداد النشء لإتقان مهام الحياة ، وأما الوظيفة الأخيرة فهى تعويده الطباع الحسنة » وعلى هذا الأساس يمكن أن نقول إن الهدف الجديد من التربية هو إعادة المثل الأعلى اليونانى الرومانى للتربية الحرة .

ولقد رمت التربية الإنسانية إلى إعداد رجل القصر ولقد قيل إن رجل القصر كان منتجاً من نتاج اندماج الأرستقراطية الإقطاعية القديمة بالطبقة الجديدة ، وكان إعداد رجال القصر فى حاجة إلى إتقان القانون وحذق الخطابة ، ولما كان هناك متسع عظيم من الوقت أمام رجال القصر نجد أنهم كانوا بحاجة إلى الإعداد اللغوى حتى يتمكنوا من قراءة كنوز اليونان والرومان ، ويتمتعوا بما فيها من متع ، ولم يهمل رجال القصر الإعداد الجسمى كما أهمله رهبان القرون الوسطى ، فلما كان رجال القصر معرضين للاستدعاء لقيادة الجيوش فى زمن الحرب نجد أن السلامة أو الملاءمة الجسمية حتمت عليهم إتقان السباحة والمصارعة والدفاع والركوب ، ومن الناحية الاجتماعية كان على رجال القصر أن يظهروا بمظهر الوقار

والرقة ، ولذلك يمكن أن نقول إن إعداد رجال القصر كان يتطلب تنويعاً عظيما ، وتكويناً متزناً لجميع قوى الفرد .

وإذا كانت النهضة قد صبغت بالصبغة الجمالية جنوب جبال الألب فإنها كانت ذات نزعة خلقية شمال تلك الجبال ، فالشخصيات الحرة التى أنتجتها التربية الإنسانية تحولت فى ألمانيا إلى التغلب على مضار الكنيسة ، « فيوحنا شترم » (١٥٠٧ — ١٥٨٩) قد تمكن من أن يعبر عن هذه النزعة الخلقية عندما قال : إن الهدف من التربية هو « الطهارة » ، ولقد طالب « مارتن لوثر » زعيم حركة الإصلاح البروتستانتى فى ألمانيا بضرورة الاهتمام بالمواد الإنسانية ، أى دراسة اللغات اليونانية واللاتينية لأجل الهدف ذاته .

فأهداف التربية الإنسانية سواء أكانت جمالية أم خلقية تعرضت لنقد شديد ، إذ أنه طالما كان أمر تحقيقها متوقفاً على كنوز الأدب اليونانى والرومانى نجد أنها قد خرجت بنزعتها الكلامية الزائدة عن الحد ويتجلى هذا من النقد الذى وجهه إليها كبار رجال التربية مثل : «إرزمس»الذى اتهم الحركة الإنسانية بأنها لم تكن تهدف إلى تضييق حرية الفرد فحسب ، بل كانت تلزمه باتباع أسلوب كاتب معين كخطيب الرومان وكبير ساستهم « شيشرون » .

* * *

المعرفة كهدف أسمى للتربية

لقد أكد كل من «بيكون وكيومنيوس» « العلم لذات العلم »كهدف أسمى للتربية .

فالإحاطة التامة بالمعرفة كانت هى الهدف ،ويبدو أن فى هذا غلواً عظيما ومع ذلك فقد حقق « أرسطو » هذا الهدف ، ومنذ أن بدأ أرسطو هذا الاتجاه نجد أن هنالك نزعة لتنظيم ميدان المعرفة لأهداف تربوية ، ومما شجع هذا الاتجاه أيام « بيكون » نشر الحركة العلمية ، تلك الحركة التى عملت على توسيع ميدان المعرفة تلك التى زادت حدودها فخرجت عن طاقة الفرد العادى فأصبح لا يستطيع أن يسيطر عليها كما كان الحال أيام « أرسطو » ، ولما يئس المربون من تحقيق هدف المعرفة نجد أنهم يخرجون من هذا المأزق بتصريحات أخرى فيقول « جون لوك »

(١٦٣٢ — ١٧٠٤) مثلا : إن وظيفة التربية ليست المساعدة للصغار على حذق أحد هذه العلوم ، ولكن وظيفتها الرئيسية هى تفتيح عقولهم للمعرفة إذا ما سنحت الفرصة لذلك ، أما « جان جاك روسو » (١٧١٢ — ١٧٧٨) فيقول : هدفى تزويد العقل بالمعرفة ، ولكنى آمل أن أعلم « إميل » كيفية الحصول عليها إذا ما دعت الضرورة لذلك .

التهذيب العقلى كهدف من أهداف التربية

إن الاهتمام بطريقة تحصيل المعرفة لا بمحتواها لذاتها أدى إلى خلق هدف جديد للتربية هو « التربية كتهذيب » فقد ظلت اللغات اللاتينية واليونانية فى مناهج الدراسة فى القرنين السابع عشر والثامن عشر ، وكان لا بد من البحث عن أسباب لوجودهما فى منهج الدراسة ، فالتمس أنصارهما فى نظرية التهذيب العقلى مخرجاً لاستمرارهما : فالتربية يجب ألا تهدف إلى خزن العقل وشحنه بالمعلومات بل يجب أن تعمل على تمرين العقل وتقويته وتحسين ملكاته كالذاكرة والحكم و.. خلافه عن طريق المعرفة ، فهذه الملكات ستكسب قوة قاطعة فى أى ميدان من ميادين المعرفة ، فتهذيب العقل مثله كمثل تهذيب الجسم ، وكلا التهذيبين يمكن تحقيقهما كما يستدل على ذلك من هذه العبارة « العقل السليم فى الجسم السليم » .

وممن صححوا الوضع الجديد ولم يهتم بكمية المعلومات « جون لوك» الذى أكد أهمية الأخلاق ، فقد قال فى كتابه « إن الفضيلة هى أهم ما يجب أن نهدف إليه فى التربية» أما بقية الاعتبارات الأخرى فيجب أن تأتى فى المرحلة الثانية من الأهمية .

* * *

أهداف أرستقراطية وديمقراطية للتربية

إن الاستقراطية الفرنسية فى القرن الثامن عشر رمت إلى مثل أعلى جديد فى التربية هو إعداد الشجاع المهذب وهو نسخة منقحة من (رجل القصر) قديماً ، فتربيته رمت إلى إعداده بحيث يتمكن من النجاح فى الصالونات الأرستقراطية ، ويتصف بالشجاعة فى خدمة الملكة حربياً ومدنياً .

وقبيل انتهاء القرن الثامن عشر نجد أن تغييرات اجتماعية خطيرة تحدث بحيث تعمل على السماح لتربية أبناء الشعب لا على الاقتصار على الطبقة الأرستقراطية ،

فبقيام الثورة الفرنسية اكتسب الرجل العادى مركزاً جديداً ، كما أن الثورة الصناعيه فى إنجلترا قد ساعدت على رفع مستوى المعيشة ، وبث الديمقراطية التى رمت إلى عليم جميع أبناء الشعب وتربيتهم .

ولقد كان لكتاب الثورة الفرنسية أكبر الفضل فى ترجمة هذه الحركات الاجتماعية إلى أهداف تربوية ، ومن ضمن كتاب الثورة « كوندرسيه » (١٧٤٣ — ١٧٩٤) الذى رأى «أن التربية يجب أن تعمل أولا على أن تتيح لكل فرد من بنى الإنسان جميع الوسائل التى تمكنهم من سد حاجاتهم ، وزيادة رفاهيتهم ومعرفة حقوقهم وممارستها ، وفهم تحديد التزاماتهم» ، أما هدفه الثانى من التربية فكان فردياً يمكن أن يلخص فيما يأتى : «يجب أن تعمل التربية على تمكين كل فرد من إتقان مهارته ، وجعله قادراً على القيام بالمهام الاجتماعية التى تطلب منه . ونمو قدراته إلى أقصى حد ، كما يجب أن تعمل أيضاً على بث روح المساواة بين أفراد الشعب . وإذا تحقق ذلك فقد حققت التربية المساواة السياسية التى يقرها القانون» ، أما الهدف الاجتماعى من التربية فيعبر عنه فيما يأتى توجيه التعليم بشكل ينتج عنه ارتقاء الصناعة وتقدمها بحيث تزداد سعادة المواطنين ، ويتمكن أكبر عدد من الناس من القيام بالمهام الضرورية للمجتمع ، وبذلك نجد أن التقدم الثقافى يصبح مصدراً من مصادر السعادة يمكننا من التغلب على حاجاتنا ، وشفاء أمراضنا ، وزيادة رفاهيتنا ويختتم « كوندرسيه » حديثه فيقول : « إن الهدف من التربية هو العمل على أن تقوى فى كل جيل الملكات الجسمية والعقلية والخلقية ، وبذلك تتحسن البشرية» .

* * *

التربية للنمو المتزن

لقد كان لآراء « كوندرسية» أثر أيما أثر فى توجيه الآراء إلى الهدف الجديد من التربية ، ولذلك نجد أن « جان جاك روسو» (١٧١٢ — ١٧٧٨) ينادى بمثل هذه الآراء ، ولكنه لا يثق بالحكومة فى تنفيذها لتفشى الظلم ، ولذلك نجد أنه يتجه اتجاهاً جديداً فى أفكاره ، فيعتقد أن الإصلاح الاجتماعى (بما فيه من تحديد لأهداف التربية) يجب أن يكون عن طريق الفرد ، فبدلا من أن يكون

الفرد سطحياً عن طريق تغيرات تحدثها فى الهيئات الاجتماعية يقترح «روسو» أن نشجعه بإطلاق الحرية للغرائز والدوافع الفردية فيه، «فالطبيعة البشرية خيِّرة وكل شيء حسن ما دام من صنع الخالق، وكل شيء يلحقه الدمار والفناء إذ ما مسته يد الإنسان».

زد على ذلك – كما ينادى «روسو» –أن التربية يجب أن تعمل على أن يتمتع الطفل بحاضره، فالطفل يجب أن يعامل كطفل لا كرجل مصغر، يجب أن تحترم التربية رغبات الأطفال «فماذا نفيد من تلك التربية الوحشية التى تضحى بحاضر الطفل من أجل مستقبل غير مضمون، ماذا نفيد من تعاسته العاجلة فى سبيل إعداده لسعادة آجلة غير مضمونة قد لا يعيش ليتمتع بها».

هذا ولقد كان «لروسو» أثر عظيم فى تحويل أهداف التربية لدى من جاء بعده من المربين فمثلا غير كل من «بستالوتزى» المصلح السويسرى، و «فرويل» الفيلسوف الألمانى من آرائهما التربوية وأكدا ميول الأطفال وقدراتهم، هذا ولئن كانت الأسانيد الفلسفية التى اعتمد عليها كل منهما والطرق التى استخدمها كل واحد قد اختلفت بعضها عن بعض إلا أنهما قد اتفقا فى تحديد أهداف التربية «فالتربية يجب أن تهدف إلى الإصلاح الاجتماعى عن طريق نمو مواهب الفرد».

«فبستالوتزى» وكان مصلحاً اجتماعياً خطيراً كرس حياته لخدمة التربية كأهم وسيلة من وسائل الإصلاح الاجتماعى، ولا غرابة بعد ذلك إذا قال: «ليس الهدف الأسمى من التربية الوصول إلى درجة الكمال فى الأعمال المدرسية ولكنه الصلاحية للحياة، وليس اكتساب عادات عمياء كالطاعة المطلقة، ولكنه إعداد لحياة العمل الاستقلالية»، ويعتقد «بستالوتزى» أنه على الرغم من اختلاف طبقات الأطفال الاجتماعية فإن لديهم جميعاً نفس الملكات ولكى نصل إلى مرحلة الاعتماد على النفس يجب أن يكون الهدف الذى ترمى إليه التربية هو «النمو المتزن لجميع هذه القوى».

وعلى الرغم من الاضطهادات الحكومية التى تعرض لها «فرويل» فإنه كان يطمع فى التربية التى تنتج رجالا أحراراً مفكرين يعتمدون على أنفسهم، وكان مثله كمثل «روسو» يرمى إلى تحقيق هذا الهدف عن طريق نمو طبيعة الطفل الباطنية، وهذه الطبيعة الباطنية – مثلها مثل الطبيعة المقدسة التى هى جزء منها، والتى عملت

على أن ترتبط بها – طبيعة نشطة ، فهدف التربية الرئيسى إذن هو إفساح المجال لهذه الطبيعة الباطنية لتعبر عن نفسها ، والآن نتساءل عن هدف هذا النشاط ، إن الهدف الذى يرمى إليه هذا النشاط لا يعدو فك عقال الفرد وفقاً للقوانين الموحدة لطبيعته .

وإذا كان كل من «بستالوتزى» و «فرويل» قد اتفقا مع «روسو» فى حركة تحرير الطفل والطفولة ، إلا أن هناك نفراً من المربين قد اتخذوا موقفاً يغاير هذا الموقف وتتجلى هذه المغايرة فى آراء كل من « هيجل » (١٧٧٠ – ١٨٣١) و « هربارت » (١٧٧٦ – ١٨٤١) ، فالتربية فى نظر « هيجل » يجب ألا تعمل على تشجيع الذاتية بل يجب أن تعمل على تشجيع روح الجماعة أما « هربارت » فادعى أن مبدأ تكوين الذات مبنى على تحليل خاطئ للطبيعة البشرية ، ويعتقد أن الأهداف التربوية مشتقة من الاحتكاك بالبيئة ، وعلى الرغم من هذا الخلاف نجد أن «هيجل» و «هربارت» قد وحدا قواهما لتحديد أهداف التربية فى الحركة الإنسانية الجديدة ، ولكنهما قد اختلفا فيما بعد فى مرحلة التطبيق : « فهيجل » يرى أن الإنسان الكامل يتكون : عن طريق اكتساب الروح العقلية الحرة للثقافة القديمة أما « هربارت » فاعتقد أن هدف التربية يتحقق عن طريق الأخلاق وتكوين الميول المتعددة الجوانب .

* * *

التربية إعداد للحياة الكاملة

فى منتصف القرن التاسع عشر نادى « هربارت سبنسر » (١٨٢٠ – ١٩٠٣) الفيلسوف الإنجليزى الاجتماعى بأن الهدف من التربية هو « الإعداد للحياة الكاملة » ولقد تأثر « سبنسر » فى أفكاره هذه بالحركة العلمية والنفعية التى كانت منتشرة فى عصره ، وكذلك بالأفكار التطورية إذ ذاك ، ولكى يحقق الحياة الكاملة نجد أنه يرتب أهداف التربية من حيث قيمتها للفرد وللمجتمع هكذا :

أولا : يجب أن تهدف التربية أولا وقبل كل شىء إلى تعليم الأفراد فن المحافظة على الذات .

ثانياً : يجب أن تمكن الفرد من كسب القوت .

ثالثاً : يجب أن تعمل على بقاء الجنس والنوع ، وذلك عن طريق تعليم الفرد فن رعاية الطفل .

رابعاً : يجب أن تهيئ الفرد للقيام بمهام الحياة الاجتماعية والسياسية .

خامساً: يجب أن تزود الفرد بما يمكنه من التمتع بالتراث الثقافى للجنس البشرى من فن وأدب . . . إلخ .

ولقد تأثرت التربية الأمريكية فى السنوات السابقة للحرب العالمية الأولى بهذه النزعة « السبنسرية » ففى سنة ١٩١٨ أصدرت جمعية التربية القومية المبادئ السبعة للتربية التى أصدرتها مبدئياً للتعليم الثانوى ثم انتقلت منه إلى بقية مراحل التعليم ، وقد قسمت الحياة الأمريكية إلى سبع مناطق ، لأن التربية يجب أن تهدف إلى :

١ — إعداد أبناء المستقبل إعداداً صحياً .
٢ — التمكن من العمليات الأساسية .
٣ — إعداده لأن يكون عضواً نافعاً فى الأسرة .
٤ — الإعداد المهنى .
٥ — إعداد المواطن الصالح .
٦ — الانتفاع بوقت الفراغ .
٧ — بث الروح الخلقية .

ولا يخفى على الباحث المدقق أن هذه الاتجاهات مسايرة لآراء « هربارت سبنسر » .

النزعة العلمية التى سيطرت على الأهداف التربوية

ثم تحول الاتجاه إلى « العلوم » لثباتها ولموضوعيتها فاستخدمت فى البحث عن الأهداف التربوية فأمدت المربين بطرق البحث العلمى التى منها مبدأ الاتفاق العام بخصوص أهداف التربية ، ومبدأ إحصاء الحوادث التى تحدث فى الحياة للوصول منها إلى أهداف تربوية ، ولقد أدى هذا إلى تحايل البعض للحياة العملية إلى عناصرها ثم تكوين هدف معين للتربية .

ومن أهم المبرزين فى هذا الميدان :

١ — فرانكلين بوبيت   ٢ — وريت تشارترز

أما « فرانكلين بوبيت » فقد زاد المجالات السبع الهامة ثلاثاً أخرى فأصبحت

عشراً منها « الدين » وكانوا يرون أن الغرض من التربية هو إعداد الفرد لكى يكون مواطناً صالحاً يشغل مهنة معينة ، فاهتموا بتحليل المهن ، وعن طريق التحليل نجد أنهم أرجعوا الأهداف العامة للتربية إلى مقوماتها ، فمثلا لكى يكون الفرد مواطناً صالحاً يجب أن يتوافر فيه :

١ — حسن الجوار .
٢ — وأن يكون ناخباً لا ينقاد لغير الضمير .
٣ — وأن يكون يقظاً .

ولم يقتصر الأمر على ذلك التحليل فحسب بل امتد وشمل تحليل العناصر الثلاثة السابقة ، واستمر «بوبيت» فى التحليل إلى أن وصلت الأهداف التربوية إلى مئات الأهداف المخصصة ، أما « تشارترز » فقد عبر عن رأيه « بأنه ليس هناك هدف عام للتربية يمكن أن نتخذ منه مقياساً نقيس به قيم الأشياء » .

وحتى ذلك الوقت كان البحث العلمى لتحديد أهداف التربية مصطبغاً بالصبغة الاجتماعية ، وفطن جماعة من المربين إلى أنه إذا أردنا أن نبحث أهداف التربية بحثاً علمياً وجب أن نرجع فى ذلك إلى دراسة النواحى السيكلوجية ، ومن أهم المبرزين فى هذا الميدان « إدوارد ثورنديك » الذى كان يرى أن أهداف التربية ما هى إلا عرض للرغبات البشرية ، ولذلك رأى أن الغرض من التربية هو أن يمكن الإنسان من أن يرغب فى الأشياء الحقيقية ، وتمكنه من السيطرة على جميع قوى الطبيعة أو البيئة ، وبذلك تتحقق أهدافه ، فعملية التربية فى نظر « ثورنديك » عملية توافق بين الفرد وبين البيئة ولذا يجب أن يدرب الفرد على جميع القدرات التى تلزمه والتى تجعله قادراً على التحكم فى البيئة والسيطرة عليها «فثورنديك» كان يؤمن بفكرة التحليل فيحلل العلم إلى مقوماته الصغرى ويدرب عليها الفرد .

هذا وقد اتجه نفر آخر هذا الاتجاه السيكولوجى فى تحديد أهداف التربية إلى « حاجات الأطفال النفسية » واتخذوا من الدوافع الفطرية ، والحيوية ، ومن ميول الأطفال أهدافاً تربوية ، ولقد نادى بهذا الرأى جماعة المربين المتأثرين بآراء « فرويد» ، فى التحليل النفسى ، وبالنظريات العلاجية للتعبير عن هذه الدوافع الفطرية ، وهؤلاء هم الذين نادوا بأن الهدف من التربية هو ملاءمة الفرد وتكييفه بالبيئة المحيطة به .

ولم تلبث هذه النزعة العلمية فى تحديد الأهداف التربوية أن وجدت معارضة شديدة من كبار رجال فلسفة التربية أمثال الأستاذ « بويد ه . بود » فالعلم فى رأيه يمكن أن يحدد ما يرغب فيه الأطفال أو البالغون ، ولكنه لا يمكن أن يحدد ما يجب عليهم أن يرغبوا فيه فالعلم يمكنه أن يحدد الرغبة لا ما يجب أن يرغب فيه فعن طريق التحليل يتمكن العلم من جمع المادة التى يمكن أن يستفيد منها الفيلسوف فى تحديد أهدافه التربوية ، وإن كان التحليل العلمى وحده أمراً تعوزه التكملة لأنه يؤدى إلى معرفة حقائق لا إلى معرفة مثل عليا ، [ولا يكفى التحليل ومعرفة الحقائق فى تعيين أهداف التربية لعدة أسباب :

(ا) أن العلم نفسه ليس مصدراً لمعرفة المثل العليا .

(ب) أن العالم غير ثابت ، والمستقبل خاضع للتطور والتغير السريع ، ومهمة التربية ليست المطابقة بين الإنسان وبين بيئته الحاضرة فقط لأننا لا نعلم ما يخفيه له المستقبل .

أهداف التربية التقدمية

فى غرب المحيط الأطلسى كان « جون ديوى » البراجماس الأمريكى صاحب الفضل الأعظم فى تحديد الأهداف التربوية فى القرن العشرين ، فلم يبدأ من الإعداد للحياة الكاملة كما بدأ « هربارت سبنسر » ولا من المبادئ السبعة للتربية التى نادت بها « جمعية التربية القومية الأمريكية » ولا من مبدأ التحليل المهنى كما فعل غيره ممن تأثروا بالحركة العلمية ، لأن مظاهر النشاط الأساسية للحياة الكاملة ليست فى نظره أهدافاً تربوية ولكنها وسائل يمكن بواسطتها قياس مدى نجاح التربية واتزانها فالأهداف التربوية الحقيقية فى نظر «ديوى» تنشأ من المشاكل ومن المواقف المبنية على مشاكل التى تنطوى عليها مظاهر النشاط العادية ، فالأهداف التربوية فى نظره هى الغايات المنظورة أو النتائج المتوقعة للمعاملات الجارية ، فهى تتحد باطنياً لا خارجياً أثناء هذه العملية ، من أجل هذا يمكن أن نقول : إن أهداف التربية لها صفة وظيفية فى نظر « ديوى » .

ولما كان « ديوى » قد جعل أهداف التربية متوقفة على الموقف الذى يجد الإنسان فيه نفسه ، كانت الأهداف فى نظره متعددة ومختلفة باختلاف مواقف

الحياة ذاتها ، وعلى هذا الأساس لم يتقدم « ديوى» بسلسلة من الأهداف التربوية كما أنه لم يقترح مبدأ عاماً لتحديد تلك الأهداف ، ولكنه قام بتعميم واحدفحسب وهو : أنه لما كانت التربية تتضمن النمو كان النمو لا يتصل إلا بنماء النمو لذلك لا ترتبط التربية إلا بزيادة التربية ، فالتربية نمومستمر إلى ما هو أحسن فهى عملية تتعلق بالظروف الحاضرة ومشاكلها للحصول على مستقبل أحسن بالنسبة للفرد وللجماعة ، والمهم فى رأى « ديوى» أنه ليس هناك أهداف ثابتة لأن الأهداف عنده تظهر أثناء النمو .

ولقد كان لفلسفة « جون ديوى » فى سنة ١٩٢٠ وزن عظيم فى تحديد أهداف التربية التقدمية وجعلها تدور حول «الطفل»، هذا ولقد شكل جماعة التقدميين أهدافهم التربوية بشكل خاص ، فاهتموا بالأهداف الفردية ، على أن هذه النزعة الفردية كانت أيضاً وليدة «المدرسة الفرويدية»، ورضيعة لعوامل ونزعات ديمقراطية أخرى .

على أنه قد حدث رد فعل عظيم ضد الأهداف التقدمية للتربية ، وذلك خلال موجة الكساد الاقتصادى التى اجتاحت الحياة الأمريكية منذ سنة ١٩٢٠ فتعرضت تلك الأهداف التقدمية لنقد لاذع على يد رجل من كبار التقدميين هو « جورج . كونتس » (١٨٨٩ — ٠٠٠٠) وذلك لفشلها فى خلق أو تشكيل نظرية خاصة بالرفاهية الاجتماعية ، وحوالى ذلك الوقت بدأت الحركة الجديدة تتشكل ، وطالب الأستاذ «كونتيس » زملاءه من التقدميين أن يبتعدوا عن ذلك الهدف التربوى الذى يدور حول الطفل ودعاهم إلى اعتناق مثالية العمل من أجل خلق نظام اجتماعى جديد ، ذلك الهدف الذى يرمى إلى الاهتمام بالجماعة والابتعاد عن ذلك التطرف الفردى ، هذا مع أن عدداً كبيراً من رجال التربية التقدمية لم يتفقوا على تلك الروح الجماعية التى نادى بها « كونتس » لأنهم كانوا يرون أن الوقت لم يحن بعد لانتشار الأهداف الجمعية .

ومن الناحية الفلسفية كان هناك رد فعل شديد ضد الأهداف الفردية للتربية التقدمية ، فلقد انتقد « هرمان ه. هورن » (١٨٧٤ — ١٩٤٦) وغيره هدف التربية كنمو فقالوا : إن النمو هدف لا بأس به ، ولكنه قد يكون نمواً طيباً أو غير طيب ، ولذلك قبل أن نقبل هذا الهدف (النمو) يجب أن نبحث عن الاتجاه

الذى يجب أن يسير فيه هذا النمو ، ولقد حدثت رجعة إلى آراء « أرسطو » الفلسفية ، فقد أكد « أود » (١٩٠٢ — ٠٠٠٠) أن تحقيق السعادة عن طريق ممارسة الفضائل الخلقية والعقلية هو الهدف الأسمى للتربية .

وقد بدأ نقد الأهداف التقدمية للتربية يزداد حوالى سنة ١٩٣٠ فقد نقدها « ديوى » وقال : إنه لا ينقصها سوى التعبير عن الذات ؛ على أن المذهب العملى « البراجماسى » الذى يعتبر « جون ديوى »، من أنصاره يمتاز بميزتين هامتين هما :

١ — تأكيد الأغراض الإنسانية ،وتحقيق حاجات الإنسان ،فهو مذهب إنسانى بالمعنى الصحيح ، فيه الرجل مقياس كل شيء ، كما يرى المذهب السفسطائى ، فالطفل — فى سنى نموه — مقياس لكل ما يتعلق بالتربية .

ولما كان المذهب العملى « البراجماسية » مذهب تجارب أكثر منه مذهب كلام فإنه يهتم بالطريقة أكثر من اهتمامه بالأهداف التربوية ، ونظراً لأنه هاجم طرائق التفكير الفلسفى القديمة ، فإنه أيضاً هاجم طرائق التدريس القديمة ، وهاجم التقاليد القديمة ، وندد بالنظم الموضوعة ، وعرضها للنقد ، والتحليل ، والتمحيص .

والرجل العملى أى «البراجماسى » يرفض بتاتاً أن يكون الطفل تحت أقدام أستاذه مهما كان مركز هذا الأستاذ عظيما ، ويأبى أن يكون الطفل فى موقف سابى يقبل آراء غيره ونتائج تفكير الناس — بل يتطلب من الطفل أن يقف موقف الباحث المنقب عن الحقيقة ، يفكر ويجرب بنفسه ، ليكتسب دراية بمواجهة مشاكل الحياة ومعالجتها ، ولكنها تشجعه ليعرف بنفسه نتيجة نشاطه العقلى والتجريبى ، فالمعرفة الحقيقية ، ليست معرفة جافة مستمدة من الكتب ، ولكنها قوة لمواجهة المواقف الجديدة ،وأنت ترى من هذا أن «جوى ديوى» ،وأنصار المذهب «البراجماسى» يقدم العمل على التفكير ، ولا يفرق بين النظرية والتجربة .

فالتفكير عن طريق العمل هو أساسه وعدته ، وهو ينصف المدرس الذى لا يثق بالكتب ثقة عمياء ، بل يعتقد أن الطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر من تعلمه عن طريق التلقى ، وهذا المذهب لا يؤكد قيمة الناحية العملية فى تدريس المواد وحدها ، ولكنه يطالب بأن يوضع الطفل فى مواقف يصارعها وتصارعه حتى يصل إلى الحقيقة نتيجة هذا الجهاد .

* * *

٢ – وهناك فى الطرف الآخر من المحيط الأطلسى قام « سير برسى نن » عميد معهد التربية للمعلمين بجامعة لندن بتقديم هدف جديد للتربية هو «تحقيق الذاتية» – وجدير بنا فى هذا المقام أن نقدم لحضرات القراء خلاصة هذا الهدف التربوى الذى أوفاه المؤلف شرحاً فى كتاب « التربية » مادتها . ومبادئها الأولية .

استعرض « سير برسى نن » بعض أهداف التربية ، فبعض المربين – كما يقول – يرى أن الغرض من التربية هو « تكوين الأخلاق » ويرى آخر أنها « الإعداد للحياة الكاملة » ويقرر ثالث أن غرضها تكوين « العقل السليم فى الجسم الصحيح» وهكذا يمكن أن نمضى كما سبق أن رأينا فى سرد سلسلة طويلة من هذا النوع من الأجوبة : هذا ويبدو للقارئ من أول وهلة أن كل غرض من هذه الأغراض صحيح أو مقنع فى حد ذاته ولكن إذا أمعنا النظر فى هذا الأمر وتساءلنا عن أى نوع من الأخلاق نريد أن نُكوِّن ؟ أو ما أنواع النشاط التى تتضمنها الحياة الكاملة ؟ أو ما صفات العقل السليم ؟ اتفقنا مع الأستاذ «كيتنج » الذى قرر بصفة قاطعة أنه من الصعب تعيين غرض عام للتربية وأن ما يبدو من نجاح هذه المحاولات لتحديد غرض عام للتربية ليس إلا وهما خاطئاً سببه الرئيسى هو أن كل واحد يستطيع أن يؤوِّل هذه الأغراض حسبما شاء داخل نطاق واسع الحدود . فمثلا فكرة « زيد » من الناس عن الأخلاق المثالية ربما كانت مضحكة جداً فى نظر « عمرو » وما يعتبره « خالد » حياة كاملة بالنسبة له ربما اعتبره « بكر » عقل غر فى جسم همجى .

وقد أثبت «سير برسى نن» أنه يمكن الوصول بسهولة إلى مصدر هذا الخلاف ، فكل نظام تربوى يقوم على فلسفة عملية خاصة تتصل بالحياة اتصالا وثيقاً ، ولما كان كل غرض تربوى محسوس يقوم على وجهات نظر خاصة إلى الحياة أى يرمى إلى تحقيق مثل أعلى ، ولما كانت المثل العليا للحياة دائمة التغير ، والاختلاف، انظرنا دائماً صراعاً يظهر أثره فى نظريات التربية .

ولقد أرجع « سير برسى نن » السبب لهذا الاختلاف فى تحديد أهداف التربية إلى عامل هام هو تعقد الطبيعة البشرية ، فالناس يختلفون الواحد منهم عن الآخر اختلافاً كبيراً ، فهم جميعاً كسكان الجزر المنعزلة وسط المحيط يفصل كل جزيرة عن الأخرى بحر لا يمكن اجتيازه ، لكنه يمكن أن يكون بينهم اتصال عقلى غير

مباشر وبطريقة تقريبية عن طريق حركات الشفاه ، وما تخرجه من ألفاظ أو عن طريق ما تخطه الأيدى من عبارات أو إشارات.–ولكن على الرغم من ذلك ليس هناك اتصال مباشر بين عقولنا ، فأنا ، وأنت نعيش مدى حياتنا فى عزلة عقلية ولذلك لا بد من حدوث اختلاف فى الآراء ولا بد من حدوث اختلاف فى أهداف التربية .

والناس فى آرائهم الفلسفية عن الحياة يميلون إلى إبراز جانب واحد من نواحيها المتعارضة ويغفلون النواحى الأخرى — فبعض المفكرين فى أوربا بعد عصر الإصلاح الدينى كانوا يرون أن حياة الفرد وحدة كاملة غنية بنفسها ، وأن الناس لم يضطروا إلى تكوين هذه المجتمعات إلا لأن حياة الفرد كفرد –وفقاً لقوانين الطبيعة — حياة موحشة ، وفقر ، وهمجية قصيرة الأمد — على أن هذه الحركة الفردية المتطرفة لم تلبث أن جاء على أثرها حركة اجتماعية تؤكد الأهداف الاجتماعية فى التربية ، وصلت إلى أوج عظمتها على يد هيجل الذى يرى أن المجتمع ليس وليد تفكير الإنسان فحسب بل هو الأصل فى وجود كيانه الروحى ، ويبدو مما تقدم أن أهداف التربية تميل إما إلى جانب الفرد أو إلى جانب المجتمع . ولذلك سنعرض رأى كل فريق وسنحاول أن نرى إن كان من الممكن التوفيق بينهما .

* * *

الغرض الاجتماعى فى التربية

ولنبدأ الآن ببحث الغرض الاجتماعى من التربية ، والتعليم — إن أصحاب هذا الرأى يرون أن الدولة وحدة مثالية « ميتافيزيقية » ، فهى قوة روحية عظيمة لا يعدو الفرد فيها أن يكون عرضاً زائلا ؛ وهى وحدة متماسكة لا يعدو الفرد فيها أن يكون شظية لا قيمة لها — فالدولة فى نظر هؤلاء فوق كل الأفراد ، قوة وحكمة رغباتهم مشتقة من رغباتها ، آراؤهم مستمدة من وحيها فيها كل الحكمة والعدل . لها رسالة وغرض ، وهى شاعرة بهذه الرسالة وذلك الغرض ، والدولة تكفى نفسها بنفسها فى المثل العليا ، فالأخلاق ما رأته هى ، والخير ما تصورته خيراً ، إذن لا بد أن يكون غرض الحياة بصفة عامة ، وغرض التربية بصفة خاصة ، خير الدولة ورفاهيتها .

والنتيجة المنطقية لهذه الفلسفة الدكتاتورية ، هى أن تسيطر الدولة على كل الأفراد ، فلها الحق فى تشكيلهم على حسب ما تهوى، فتحقق ما تشاء من أغراض، وأهداف ، وترى أن الوسيلة الوحيدة التى تساعدها فى الوصول إلى هذا الهدف هى التربية ، ولذلك ترسم لنفسها خطة فى التربية، وتضع نظاماً للتعليم محكم الأطراف وتملى على المدارس ما يجب أن يتعلم ، وطريقة التعليم وتضع ما يجب أن يتعلمه الأفراد ، وما يجب أن يشبوا عليه من آراء ، ومثل عليا، وتقدر عند وضع مناهجها قيمة النظام ، وتفرض قبول آرائها بدون معارضة ، وتعمل على إخماد شخصية الفرد بكافة الطرق .

والآن نتساءل : كيف يمكن معرفة قيمة الفرد ؟ أو كيف يمكن الفرد أن يعرف قيمته فى الأمور التربوية ؟ والجواب على ذلك بسيط ، إذ أن الحكومة تعمل على معرفة مدى نفع مثل هذا الفرد لها فى المستقبل . وبناء على ذلك تخط له طريق التربية والتعليم . فأحياناً ترى شخصاً صالحاً لأن تفرض عليه أن يتبع الطريق العلمى الطويل الذى ينتهى إلى الجامعة ، وأحياناً تفرض على شخص آخر التعليم الصناعى ، أما الثالث فيوجه توجيهاً حربياً خاصاً ، ويعد الرابع للزعامة فى المستقبل . وبعبارة أخرى كل شيء بإملاء الدولة طبق حاجتها ، ووفق مصالحها ، فلا تمكن الطفل الفقير من أن يحظى بأعلى أنواع الثقافة ، ولا تهيئ لأى فرد حق الحصول على ما يريد دون إذنها .

وأعظم مثل لذلك هو ألمانيا النازية ففى ألمانيا تجد نوعاً من الفلسفة نادت به الدولة قبل الحرب الكبرى الماضية ، وبعدها، وطبقته أتم تطبيق فإنه بعد أن هزم نابليون الألمان هزيمة منكرة فى موقعة « ينا » سنة ١٨٠٦، نادى الفيلسوف «فخته» بضرورة الالتجاء إلى نوع من التربية يكون حمى للألمان فى محنتهم وقال فى ذلك « إن التربية وحدها هى التى تستطيع أن تغسل عار الهزيمة ، وهى التى تستطيع أن تنقذنا من الشر الذى وقعنا فيه » . وقد تمت هذه الفكرة رويداً رويداً مع الأيام حتى وصلت إلى شعار النازية (ألمانيا فوق الجميع) . وبدأت فلسفة الدولة تتسرب إلى المدارس التى اتخذت منها أساساً لسياستها التربوية . فالفرد لا قيمة له، وحرية الرأى قد حدت ، ومنعت الصحافة الأجنبية ، وطلب منهم الولاء التام، والطاعة المطلقة للحزب النازى .

الكفاية الاجتماعية هي الهدف من التربية

إننا لا نقبل الغرض الاجتماعى السابق فى التربية، إلا بقدر ؛ فعندنا التربية من أجل الخدمة الاجتماعية ، والتربية لتكوين المواطن الصالح ، وهذا معناه أن التربية ترمى إلى خير المجتمع ، ولكنها لا ترفع الدولة إلى درجة مثالية تجعل لها كل السيطرة ، وهناك من يقول إنه إذا تعارضت رغبات الفرد كفرد ،ورغباته كمواطن ، فعليه أن يضحى برغباته الفردية فى سبيل الوطن ، فلا بد أن يدرب الأفراد على الإيثار وعلى تقديم رغبات الغير .

وقد تمكن الأستاذ « باجلى» فى أمريكا من أن ينشر هذا الرأى فنادي بالتربية من أجل الكفاية الاجتماعية، وأهم المميزات التى تميز الفرد الذى شبَّ ، ونما على مبدأ الكفاية الاجتماعية هى :

أولا : قدرة الفرد على أن يعول نفسه فى الحياة الاقتصادية ، وألا يصبح عالة على الآخرين .

ثانياً : استعداد الفرد لتضحية الرغبات الشخصية إذا ما تعارضت مع الكفاية الاقتصادية للآخرين .

ثالثاً : استعداد الفرد لتضحية رغباته إذا تعارضت مع رغبات المجتمع .

وهذه الفكرة تدفع الفرد إلى أن يزن مصالحه بميزان الالتزامات الاجتماعية ففى أثناء الحرب يتنازل كل فرد عن كثير مما يتمتع به فى السلم . فهدف الجميع كسب الحرب ، ولذلك لا يبدو من أى شخص ما قد يلحق الضر ر بالمجهود القومى وبناء على ذلك نجد أن الكفاية الاجتماعية أو الخدمة الاجتماعية هى الهدف من التربية فواجب المدرسة هو غرس «حب الوطن» وروح الواجب،وتحمل المسئولية، وتدريب الأطفال على الخدمة الاجتماعية بروح ملؤها الرغبة،والإقبال،والبشاشة، والتضحية وإعداد المواطن المستنير بطريق مباشر أو غير مباشر حتى تصبح المدرسة مجتمعات مثالية يمكن أن يتعلم منها الفرد روح الخدمة الاجتماعية بطريق عملى .

* * *

الغرض الفردى من التربية

أما أنصار الغرض الفردى فيرون أن الفرد — لا الدولة ولا المجتمع — هو الذى يجب أن يحتل المكان الأول من اهتمامنا . وأن الاهتمام بواجباته كمواطن هو

من قبيل عكس الأوضاع كما يقولون . ولا شك أنهم لايستطيعون أن يضعوا أيديهم فى أيدي أنصار الدولة المسيطرة التى تطلب الخضوع المطلق من الأفراد ، وتهيئهم لهذا الخضوع فى المدارس . ويرى أصحاب الغرض الفردى أن كل المنشآت الاجتماعية وجدت لتحقق للفرد حياة أفضل ، وأوفى ، وأكمل ، وأسعد ، وأكثر أمناً ، ومن ثم أكثر ثماراً ، وأوفر إنتاجاً . وما المدرسة إلا وسيلة المجتمع لتحقيق سعادة الفرد وهو طفل، وأمنه وهو شاب : إنها بيئة خاصة نُعدها كى تساعد الطفل على النمو ، ووظيفتها الأولى اكتشاف ما فى كل تلميذ من خير ، ومنحه الفرصة للوصول إلى هذا الخير .

ونتساءل الآن عن الدور الذى تقوم به الحكومة فى مثل هذه الأحوال . تؤكد الحكومات الديمقراطية التى تهتم بالتربية اهتماماً كبيراً ، والتى ترى فى مدارسها وسيلة تكشف مواهب الأفراد . أنه لا بد أن نمنح جميع الناشئين فرصة للكشف عن أفضل مالديهم . ولكن هذا لا يخلو من غموض لا أثر له فى مناهج التعليم أو أساليبه . فالقانون العام ينص على أن الأطفال يجب أن يذهبوا إلى المدرسة ، وأن واجب الآباء أن يدفعوهم إليها ، وعلى المعلمين أن يبذلوا جهودهم فى سبيل تعليمهم ، وقد يحلو لبعض النقاد أن يرمى هذا النظام بأنه ينقصه الحزم . ولا شك أن الدولة تسمح، بل تشجع التجارب الشخصية فى المدارس ، وتسمح بإنشاء المدارس الخاصة. وقد يسمح للطفل أن يتعلم فى منزله، ما دام هناك الضمان الكافى على أنه لن تفوته فرصة التعليم . كما أن الطفل الفقير يستطيع أن يتمتع بمجانية التفوق، ويقف على قدم المساواة مع من هو أيسر منه حالا .

شرح الأستاذ « نن» الغرض الفردى من التربية فى كتابه « التربية مادتها ومبادئها الأولية» ، ودافع عنه بكل قوة، ووضوح ، ويبين أهم مميزات الروح الفردية الإنجليزية التى تداول الفلاسفة الإنجليز التعبير عنها منذ عهد الفيلسوف « هوبز» إلى الآن . وبالرغم من أن « برسى نن» لم يتطرف تطرفاً شديداً فقد رجح كفة الفرد على المجتمع فى نظريته فهو يقول: « لاخير يمكن أن يصيب هذا العالم، إلا عن طريق النشاط المطلق للأفراد ، رجالا كانوا أم نساء» فهو يسعى إلى نظرية تعيد للفرد قيمته ، وتناضل عن حقوقه التى لا مراء فيها ، فالتربية يجب أن تتيح لكل

فرد « الفرص التى تظهر فيها مواهبه وتنمو نمواً كاملا يسير فى الحياة حسبما تسمح له طبيعته » .

ويعتقد « نن » أن نظريته هذه لا تقلل من مسئولية الفرد نحو الجماعة ، وذلك لأن الفرد لا يستطيع أن ينمو إلا وفقاً لنظريته ، وهى فى حقيقة أمرها اجتماعية بقدر ما هى فى الظاهر فردية ، وهى أيضاً لا تقلل من قيمة النظم الموضوعية ، ولا تتخلص من أثر الدين . وهى تمتاز بأنها تؤكد أن حياة الفرد ذات أهمية لا حد لها ، وهى تؤكد أيضاً المسئولية الملقاة على عاتق الفرد فى تحديد مصيره ، وفوق هذا تقدر كل ما يترتب على هذا الاعتراف من نتائج .

وبعد أن وضّح « نن » فكرته من وجهة فلسفية نجد أنه يلتجئ إلى عالم الحياة ليدعم به نظرياته ، وقد رأى أن كل كائن حى يناضل فى سبيل القيام بوظيفته خير قيام ، . ومن ثم قال إن نظريته تسير « طبقاً للطبيعة » ويبدو أن هذا هو السبب فى قيام الخلاف بين ناقديه ، هل يضعونه فى صف المثاليين ، أو فى جماعة الطبيعيين ، ولكن من المهم أن نلاحظ أن « برسى نن » لم يقتبس نظريته من علم الحياة ، بل من الفلسفة ، كما أن معنى الذاتية عنده غير معنى الفردية عند البيولوجيين ، فهؤلاء يرونها فى تمتع كل كائن حى بفرديته مستقلا عن الكائنات الأخرى ، استقلالا بيولوجيا ، ولكن «نن» يرى الذاتية غرضاً أسمى ، ومثلا أعلى يمكن الاقتراب منه ، ولا يمكن الوصول إليه . والإنسانية تسعى ، وتناضل فى سبيل الوصول إليه ، ولما تصل بعد .

إن غرض التربية عند « نن » هو أن تفصح مواهب الفرد عن نفسها حتى تصل إلى غايتها المرتجاة التى ارتضاها المجتمع البشرى. فيجب أن ينصرف المجهود التربوى إلى توافر العوامل التى تترعرع فيها الذاتية ، وبعبارة أخرى إلى تمكين الفرد من أن يعبر عن نفسه ، ويقدم ما يمكن أن يقدمه من خير للإنسانية بأوسع وأصدق صورة تسمح بها طبيعته . أما نوع هذه المساهمة فيترك للفرد باعتبار أنه شىء يجب عليه أن يعمله بدافع من نفسه طيلة حياته .

وينصح « نن » معشر المدرسين ، والآباء ورجال التربية والتعليم بألا يتعمدوا فى خلق ذاتية لا وجود لها فى الطفل ، بل يقتصروا على أن يتركوا شخصية الطفل تنمو منبعثة من طبيعة الطفل نفسه دون أن يعوقها عائق ، وبعبارة أوضح يجب أن يساعدوا ما منحته الطبيعة من المواهب لكل طفل ، قوية كانت تلك المواهب أم ضعيفة .

وبين « سير برسى نن » أهمية الحرية قائلا « إن ما تفخر به إنجلترا فى جميع أطوار تاريخها هو شدة تعلق أبنائها بالحرية الضرورية ، ورفضهم أن يستبدلوا بها ما قد يبدو أنه خير منها ، وإن أكبر عيب يمكن أن يلاموا عليه (الإنجليز) أنهم يرفضون أن يمنحوا سواهم مثل هذه الحرية التى يتمتعون بها ، فيرتكبون إثما ضد ما ركّب الله فيهم من بصيرة ، فعلى أى أساس يقوم هذا الحق التاريخى فى الحرية إذا لم تكن دعامته تلك الحقيقية التى يراها بعض الناس رؤية غامضة ويراها البعض الآخر فى مثل وضح النهار : وهى أن من المثل العليا العامة التى تقررها الطبيعة ، ويؤيدها العقل أن يتمتع الشخص بالحرية فى معالجته لشئون الحياة بطريقته الخاصة وفى استخلاصه خير ما تنطوى عليه من نفع ، وفائدة — فما الحرية الشخصية لكل فرد يسير بها أموره كيفما شاء ، ويستغلها حسبما أراد إلا المثل الأعلى الذى أقرته الطبيعة ، وقبله العقل ، والمنطق ، فالحرية إن لم تكن مصدراً للسعادة فهى سر الخير فى هذا العالم ، وبدونها لا تجد معنى للواجب ، ولا قيمة للتضحية، ولا أساساً للسلطة ، والحرية هى الأساس الوحيد للإخاء بين الأمم ، هى ذلك الأساس الذى إذا ما تعاون الناس على بنائه أمكنهم إقامة (المدنية الإهلية) فهل بعد هذا نجرؤ أن نتخذ مثلا أعلى للتربية غير هذا المثل نستمد منه الإلهام ، ويكون دليلنا فى كل شئون التربية » .

مما تقدم يتبين لنا أن غرض التربية عند « نن » هو أن تفصح مواهب الفرد عن نفسها حتى تصل إلى غايتها المرتجاه التى ارتضاها المجتمع البشرى ، ويجب أن تفهم هذه المسألة جيداً ، فلا نخلطها بغرض الطبيعيين فى التربية وهو (التعبير عن الذات) ومعناه عمل كل ما تهواه النفس دون كبح أو ضبط ، أو تقييد يعرف إنسانى ؛ فهى — بهذا المعنى — نظرية ناقصة ، لم تمتد إليها يد التهذيب ، ولكن الذات فى الحقيقة فكرة مثالية لم تصل بعد إلى تحقيقها ، والوصول إليها هو غرض الحياة بأكملها لا التربية وحدها .

* * *

والآن نتساءل ، إلى أى حد يمكن أن نوفق بين الغرض الفردى والغرض الاجتماعى للتربية ؟ إننا نلاحظ منذ البداية ألا توسط بين التربية التى تقصد إلى إنماء الذاتية ، والتربية التى تخضع الفرد لقوة مستبدة — فطبيعة الأشياء تحتم أن

يكونا على طرفى نقيض. ولكن من الممكن التوفيق بين مثل ترمى إلى الخدمة الاجتماعية وأخرى ترمى إلى نمو الذاتية. فاليونان بلغت شأواً بعيداً فى عهد «بركليس» الذهبى فى الفن ، والأدب ، والرياضية ، والفلسفة ، والحياة العامة وقد كان عهداً يتمتع بحرية واسعة حتى استطاع الخطيب «الآثينى» - كما ورد فى « تيوسيدس » أن يعلن الأهداف الكبرى ، والنتائج الجليلة للتربية الآثينية ، وأن يعلن أن عظمة المدينة من عظمة أفرادها ، فإذا كان قد أدار شئونها نفر قليل منهم : فالباقون هم الذين أجازوا تلك الشئون ، ولم يكن الآثينى الحر منهمكاً فى العناية بنفسه ومشغولا بها عن الدولة إذ أن رجال التربية الإغريق وفقوا بين الغرض الفردي ومقتضيات الدولة ، فمسائل الدولة لا يمكن خدمتها أجل خدمة دون الرجوع إلى فضائل أفرادها ، وحكمتهم . والأفراد بدورهم لا يجدون مجالا لإظهار ذاتيتهم فى غير خدمة الدولة :

والحق أن الذاتية لا تظهر ظهوراً جلياً إلا فى وسط اجتماعى . فللذات كما يقول « بلدوين » قطبان، « الذات الاجتماعية » ، و« الذات الفردية » وهما يولدان معاً ، والشخصية لا يمكن التعبير عنها فى غير أعمال اجتماعية وهذه الأعمال مظاهر تميز الفرد عن غيره من الأفراد . كما يقول « آدمز » وهو يذكرنا باشتقاق كلمة شخصية فى اللغة اليونانية، من القناع الذى يظهر به الممثل أمام النظارة على المسرح، ونحن عندما نتكلم عن الشخصية القوية أو الضعيفة ، أو الخاملة أو الساحرة ، نشير إلى الطريق الذى يؤثر فيه الشخص فى غيره من الناس ، كما أننا نعين مبلغ تأثيره ، فالشخصية تبين الاتصالات الاجتماعية التى لولاها ما كنا بشراً ، فطفل «أفيرون» الذى وجد هائماً على وجهه فى الغابات الفرنسية حتى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة ، لم يرتفع كثيراً عن مستوى الحيوان، حتى لقد فشل إيتارد «سنة ١٧٩٩» — بالرغم من جهوده ومن صبره الطويل ومهارته الفائقة — فى الوصول به إلى مستوى معقول . فطبيعة الإنسان « اجتماعية فردية فى آن واحد » ونحن جميعاً أعضاء فى جسم الإنسانية .

وإذن فالذاتية لا قيمة لها ، والشخصية كلمة لا تؤدى معنى بمعزل عن البيئة الاجتماعية التى فيها تنمو ويشتد ساعدها ، ولا يتم تحقيق الذات إلا عن طريق الخدمة الاجتماعية . والمثل الاجتماعية الجديرة بالعناية لا يمكن أن تتحقق إلا عن طريق الأفراد الأحرار الذين يعتد بهم .

وهذه الفكرة تظهر بوضوح فى «المسيحية»، وفى حياة منشئها، «السيد المسيح» وإذا كانت رسالته عليه السلام قد نجحت فى العالم الأخلاقى ، فلا حاجة بنا إلى الملاحاة ، وافتراض وجود تعارض بين الأغراض الاجتماعية ، والأغراض الفردية فى التربية .

وإذا كان الأمر كذلك فعلينا أن نجعل مدارسنا مجتمعات تنمو فيها الذاتية ، ويشجعها الاتصال الاجتماعى ، وما تقدمه الفرص من الخدمة الاجتماعية ، وهذا هو المثل الأعلى الموضوع أمام مدارسنا — ومن حسن الحظ أن اللجنة الاستشارية للتعليم الثانوى « تجد من المستحيل النهوض بمجتمعنا ما لم يربح شيئاً من النمو الحر للذاتية » .

التربية الحديثة حركة بيداجوجية تحاول التوفيق بين طرفين : الطفل والمجتمع

وأخيراً وبعد أن استعرضنا أهداف التربية قديمها وحديثها ، التحفظية منها والتقدمية جدير بنا أن نتساءل عن أهداف التربية الحديثة ، وعن اتجاهاتها : إن نظرة فاحصة لطرق التربية الحديثة ترينا أن بعضها يختلف عن بعض من ناحية ، ويتفق من ناحية أخرى : تختلف فى الأسماء ولكنها تتفق فى الروح العامة — تتباين فى الوسائل ولكنها تتلاءم فى الغايات، تتنوع فى الأهداف القريبة ولكنها تلتقى فى الآمال البعيدة فطرق « منتسورى » ترمى إلى الحرية ، وتدريب الحواس، وجعل التربية قائمة على روح اللعب — أما طريقة « دالتون » فهى تؤكد الحرية، والتعاون و«طريقة المشروع » ترمى إلى وضع غاية لنشاط الطفل وأن توضح الغرض من كل عمل — وهذه الطرق تتفق جميعها فى الأهداف البعيدة فتعمل على مراعاة طبيعة الطفل وعلى تشجيع ذاتيته، وتراعى حاجات الزمان والمكان أى ما تطلبه المدنية الحديثة ، فالاعتبارات الأولى لا تخرج عن أن تكون اعتبارات سيكولوجية ، وأما الاعتبارات الثانية فهى اعتبارات اجتماعية ، فالتربية الحديثة إذن حركة واحدة ذات قطبين : طفل ، ومجتمع . ومراعاة طبيعة الطفل تتضمن قيماً واعتبارات سيكولوجية ، ومراعاة طبيعة المجتمع تتضمن قيما واعتبارات اجتماعية . وجميع رجال التربية الحديثة يعترفون بقيمة الاعتبارات السيكولوجية ، والاجتماعية على السواء . إلا أن هناك خلافاً فى الدرجة « فالسير برسى نن »عميد المدرسة الإنجليزية

يؤكد قيم الاعتبارات السيكولوجية ، ومع ذلك فهو لا يهمل المجتمع ، أما «جون ديوى» عميد المدرسة الأمريكية فيؤكد قيم الناحية الاجتماعية ولكنه لا يهمل الاعتبارات النفسية . وتظهر الاعتبارات النفسية واضحة فى كتابه « المدرسة والطفل » أما نزعته الاجتماعية فتعلن عن نفسها فى كتاب « المدرسة والمجتمع » وتمتزج الناحيتان فى كتاب « مدارس الغد » .

الاعتبارات السيكولوجية

تهتم التربية الحديثة بالطفل فينادى «جون ديوى» «ليكن الطفل نقطة للبداية وهو المحور وهو الغاية من عملية التربية» فهى تراعى ميوله الحاضرة وتتخذ من حاجاته النفسية أساساً لتربيته . فهى تعمل على إشباع حاجة الطفل للشعور بالأمن وحاجته للمخاطرة فهما نزعتان ظاهرتان فى المجتمع ، وفى مظاهر نشاط الإنسان . وللإنسان نوعان من مظاهر النشاط : مظاهر نشاط احتفاظية إذا قام بها شعر بالأمن ، وأقبل على الابتكار وهو المظهر الثانى من مظاهر النشاط ، والعلاقة وثيقة بين الابتكار ، والمخاطرة ولولاه لما لمسنا أى نوع من أنواع التقدم فى ميادين العلم ، والفن . ويرى بعض الباحثين أن المخاطرة ليست سوى نتيجة للشعور بالأمن . فالحاجة للأمن حاجة أساسية ، والرغبة فى الأمن رغبة لا يمكن إغفالها : والطفل لا يتقدم بسهولة فى ميدان من الميادين إلا إذا اطمأن إليه ، وفقدان الأمن ينتج عن مشاكل لا حصر لها، والطفل فى حاجة إلى الحب ، والعطف وإلى اعتراف الغير به ، وهو أيضاً بحاجة إلى الحرية والضبط فى آن واحد ، فى حاجة كذلك إلى الشعور بالنجاح . وهذه الحاجات النفسية تلعب دوراً كبيراً فى نشأة الصحة العقلية للطفل ، وإشباعها أمر هام ، وهى لا تقل فى أهميتها عن الفيتامينات بالنسبة للجسم . وهذا التغيير فى الاتجاه العقلى إزاء الطفل والطفولة ، نبه الأذهان إلى أن المدرسة قد خلقت للطفل ، ولم يخلق الطفل لها ، وبذلك أصبح الطفل مركزاً للطرق وللمناهج الدراسية ، وأصبحت غرائزه ، وميوله ، واستعداداته ، وقدراته هى الخامات التى يعمل عليها المدرس والمادة التى تعتمد عليها الطريقة .

الاعتبارات الاجتماعية

إن التربية التقليدية السائدة الآن فى معظم مدارسنا متأثرة إلى حد كبير بالتربية

اليونانية القديمة — تلك المدنية الأرستقراطية النشأة التى كانت ترجع إلى ظروف وملابسات اجتماعية خاصة — فقد كان المجتمع اليونانى فى ذلك الوقت يتكون من طبقتين : طبقة الأحرار ، وطبقة العبيد ؛ فالسادة الأحرار كانوا هم الجديرين بالحياة الحقة السعيدة ، أما طبقة العبيد فكان عليها أن تكد وتكدح فى سبيل العيش ولكى توفر أسباب الترف للسادة الأحرار، ومن ثم كانت تلك التفرقة بين التربية الحرة التى تهتم بالحياة ، وتجميلها ، ووقت الفراغ وقضائه فى المتعة والترفيه ، وبين التربية المهنية التى تنكب على التدريب العملى فى الأعمال الآلية ، وقد كانت هذه التفرقة بعيدة عن كل ما يربى العقل ، ويهذب الذوق ، وينمى الشعور بالجمال . وكان اليونانيون القدامى يعتقدون أن الإنسان لا يستطيع أن يخدم سيدين : العلم ، والصناعة ، ولقد كان لهذه النزعة الفكرية أثرها فى مناهج الدراسة ، فكان للعلوم الحرة « الأكاديمية » المقام الأول وكانت مواد الدراسة كلها نظرية ، ومجردة وبعيدة عن الحياة . تلك هى الحالة التى كانت سائدة فى بلاد اليونان ،والتى مازلنا إلى حد ما متأثرين بها رغم زوال الظروف الاجتماعية التى أوجدتها . ولكن بانتشار الديمقراطية فى المجتمعات انتقلت التربية إلى جميع أفراد الشعب والمجتمع ، وأصبح تعميم التعليم ضرورة اجتماعية ، وأصبح لحركة تعميم التعليم بين جميع الطبقات وزن عظيم فى الدول المستنيرة .

ومن مستلزمات الديمقراطية « الحرية » ؛ فالديمقراطية وهى حكم الشعب بواسطة الشعب ، ومن أجل الشعب يجب أن تسود روحها فى المدرسة ويقول فى ذلك «إذا دربنا أطفالنا على تلقى الأوامر ، وعمل الأشياء لمجرد أنهم أمروا بعملها ، وفشلنا فى إعطائهم الثقة ليعملوا، ويفكروا لأنفسهم ، فإننا نضع حاجزاً منيعاً فى طريق التغلب على العيوب الحالية لنظامنا ، وفى سبيل تدعيم حقيقة المثل العليا للديمقراطية » .

والتربية الحديثة تعمل على التوفيق بين الاعتبارات السيكلوجية والاعتبارات الاجتماعية أى بين حاجات الطفل ، وحاجات المجتمع . وتعمل على الإفادة من جميع القيم بقدر الإمكان . فهى تراعى مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة على السواء . والحرية التى هى الدعامة الأولى للديمقراطية تتفق مع طبيعة الطفل من ناحية وتتفق مع حاجات المجتمع من ناحية أخرى .

مراجع

الفصل الأول

1. Brubacher : A history of the Problems of Education.
2. Adams : Evolution of Educational Theory.
3. Emerson, M.I. : Evolution of Educational Ideal.
4. Monroe, J.P. : The Educational Ideal.
5. Wilds, E.H. : Foundations of Modern Education.
6. F. Paulsen : The Evolution of Educational Ideal.
7. Bagely : Educational Values.
8. Eucken : Lifés Basis and Lifes Ideal.
9. Watts : Education for Self - Realization and Social Service.
10. Welton : Principles and Methods of Teaching.
11. Burton, W.H. : Introduction to Education.
12. Nunn, T.P. : Education, its Data, and First Principles.

الفصل الثانى

التربية بين البيت والمدرسة وبين الحياة

كثيراً ما يقف المربون بين آن وآخر ليذكروا أنفسهم بأن الطفل كثيراً ما يتأثر بعوامل التربية خارج جدران الفصل أكثر من داخلة ، وهم دائماً يسلمون بأنه يتأثر تربوياً بخبرته خارج الفصل كما يتأثر بتلك الخبرات داخله ، ولكن قد تكون المؤثرات التربوية خارج جدران الفصل أكثر أهمية لمستقبل الفرد من الخبرات داخله ، وقد قامت مشاكل كثيرة بخصوص هذا الموضوع وتتجلى فى مثل هذه الأسئلة ، ما هو الأثر النسبي لكل من التربية الشكلية والتربية غير الشكلية ؟ وكيف نشأت المدرسة ؟ وما الوظيفة الاجتماعية التى قامت بها ؟ وما مركز العائلة فى العملية التربوية ؟ وما مدى نجاح التربية فى حياة البالغين فى مرحلة ما بعد ترك المدرسة ؟

الانتقال من مرحلة التربية اللاشكلية إلى مرحلة التربية الشكلية

فى الحياة البدائية الأولى لم يكن هناك فارق كبير بين مظاهر حياة البالغين ، وبين التربية ، بل كانت التربية أمراً عرضياً يحدث بين مظاهر الحياة اليومية ؛ فقد كان الصغار يتعلمون الصيد ، والقنص ، وعمل الرماح وعبادة الأرواح عن طريق المساهمة المباشرة اللاشكلية فى هذا النشاط مع الكبار ، ويمكن أن نقول وحتى لعب الأطفال كان مجرد تقليد لمظاهر نشاط الكبار . فلعبهم كانت نماذج مصغرة لما يستخدمه الآباء من أسلحة ، وأدوات .

هذا وقد يبدو عجيباً أن التربية حتى بين تلك المجتمعات البدائية كانت آخذة فقدان اللاشكلية أو عنصرها غير المقصود ، وذلك فى حفلاتها ، تلك الحفلات التى كانت تحدث عند ما يبلغ الشاب سن المراهقة ، وكانت هذه الحفلات تفصل بين عصرين من حياة الشاب إذ كانت بمثابة مرحلة انتقال له من مرحلة الطفولة

(١) التربية الشكلية عمادها الكتاب ومقرها المدرسة . التربية اللاشكلية عمادها الحياة القائمة .

وعدم النضوج والتخفيف من المسئولية إلى مرحلة تمام النمو ، لما لها من مميزات ، وما عليها من واجبات .

وكانت هذه فترة تربية حقيقية ، وكثيراً ما كان يمتد هذا الحفل بضعة أيام أو بضعة أسابيع وفيها يتعلم الشاب الشيء الكثير ، وكثيراً ما كان يختبر اختبارات كثيرة ؛ فكان يلقن أسرار القبيلة ، وتقاس قدرته على تحمل الألم ، والجوع والخوف . فإذا نجح فى هذه الأشياء فكثيراً ما كان يصحب هذا الحفل بالرقص والطرب .

بعد ذلك من السهل أن نرى كيف أن هذه التربية اللاشكلية الشبيهة بالشكلية بدأت تتحول إلى تربية شكلية مقرها المدرسة — فتلقين الشاب أسرار الجماعة لم تكن إلا خطوة واحدة بدائية فى طريق التربية المقصودة — ولقد كانت خبرات الجماعة بسيطة فى مبدأ الأمر ، فلم تعد واحدة أو اثنين أو ثلاثاً أو أربعاً ، وكان من الممكن للشاب أن يهضمها بسهولة للمسه أهميتها ثم بمضى الزمن وجدنا أنفسنا ، وقد اقتربنا من المدرسة كمعهد علمى بالمعنى المفهوم .

العوامل التى ساعدت على الانتقال

ولقد كانت هناك عدة عوامل لعبت دوراً كبيراً فى هذا الاتجاه: نذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

١ — أول هذه العوامل هو زيادة التراث الثقافى فبازدياد هذا التراث وتضخمه أصبح من الصعب نقله إلى صغار أبناء الجيل عن طريق لاشكلى ، وخشية فقدان بعض أجزاء هذا التراث — أنشئ معهد خاص للمحافظة عليه — هو المدرسة — تدريجياً ، فعن طريقها يمكن الاحتفاظ بكثير من أجزاء هذا التراث ومن هذا يتبين لنا أن المدرسة فى بداية نشأتها لم تكن مرتبطة ارتباطاً تاماً بالحياة ، بل كانت كما أطلق عليها علماء الاجتماع معهداً ترفيهياً فلم تعد أن تكون مؤسسة اجتماعية عملت على الاحتفاظ بأهداب الثقافة الاجتماعية التى كان من الممكن للشاب أن يتعلمها خلال حياته اليومية .

٢ — زيادة تعقد التراث الثقافى ، وهذا كان عاملا آخر من العوامل الهامة التى زادت فى اتساع الشقة بين الحياة وبين التربية ، وختمت وجود المدرسة ، فبمضى

الزمن تعقدت الثقافة بشكل أصبحت فيه مظاهر نشاط البالغين فوق مستوى فهم الشباب ، وأصبح مستوى مفهوم الشباب أقل من مستوى مفهوم الجماعة ، ولذلك كان من الضرورى أن تنظم الخبرات التربوية فى مراحل متدرجة فى الصعوبة . ويتعلمها الشاب تدريجيًّا حتى يتمكن من مشاركة الكبار فى مظاهر نشاطهم ، ويفهمها كما يفهمونها ، ومعنى هذا أن مظاهر الثقافة كان لابد من تبسيطها بشكل يسمح بتلقينها للنشء على مراحل متدرجة ، وكانت كل مرحلة من هذه المراحل كفيلة بدورها أن تبعد التربية شيئاً مّا عن مظاهر الحياة اليومية التى كانوا يستعدون لها .

٣ — هذا ولم تظهر الضرورة الملحة لخلق المدرسة إلا عندما أخذت الثقافة الاجتماعية تأخذ شكلا مكتوباً — فعندما اخترعت الكتابة فى الأزمنة القديمة كان على الشباب أن يتعلم رموز اللغة المكتوبة — وقد أدى هذا إلى أن يقوم بعض البالغين بتعليم الشباب مبادئ القراءة والكتابة — وبناء على هذا يمكن أن نقول إن معرفة الكتابة واختراعها قد أدى بدوره إلى ظهور المدرسة ، وإلى ظهور جماعة المدرسين المحترفين لهذه المهنة .

وقد لعب الآباء ، والبالغون دوراً هامًّا فى القيام بالتدريس ، فقد كانوا بين آن وآخر يقومون بهذا العبء ، وذلك لأنه لما تعقدت الثقافة كما كان الحال فى التربية الإسبرطية ، نجد أن كل رجل كان مسئولا عن تربية طفل من أطفال الدولة بصرف النظر عن علاقات الدم ، وبازدياد الثقافة تعقيداً نتيجة لتسجيلها كتابة بدأ تقسيم العمل يبرز تدريجيًّا فى المجتمع ، وبدأ بعض البالغين يمتهنون مهنة التدريس لصغار الأطفال ، كما بدءوا يتخصصون فى تدريس ثقافة الماضى المسجلة عن طريق الكتابة ، وعلى هذا الأساس ابتدأت التربية الشكلية تبتعد تدريجيًّا عن التربية اللاشكلية ، وبدأت المدرسة تختلف اختلافاً واضحاً عن الحياة .

معنى المدرسة

على أن العلاقة بين التربية وبين الحياة تتضح لنا إذا ما درسنا الاشتقاق اللغوى لكلمة « مدرسة » ؛ فمعناها فى الاشتقاق اليونانى القديم « الفراغ » ومن هذا المعنى نستدل على أن التربية الشكلية أو المقصودة بدأت تفقد صلتها أو ارتباطها بالحياة

وتبتعد عنها بخطوات فسيحة . كما تستدل على أن التراث الثقافى قد اتسع وتعقد بشكل حتم على الإنسان أن يكون لديه متسع عظيم من الوقت لفهم هذا التراث ، بعيداً عن مظاهر الحياة العادية .

على أن ارتباط التربية بالفراغ أو ارتباط المدرسة بقضاء هذا الفراغ قد ساير موجات التحسن الاقتصادى فأدى هذا إلى متابعة العلم من أجل العلم لا من أجل دخول حياة الكبار أو بقاء استمرار حياتهم ، ويتجلى هذا إبان ثقافة بلاد اليونان التجارية التى حينما أينعت ازدهر معها السلم ، والفن ، والعلم ، ونتج عن ذلك الاهتمام بوقت الفراغ ، وأصبحت التربية تتخذ لاكوسيلة تؤدى إلى هدف من الأهداف ولكن كهدف فى حد ذاتها ، فرمى الصغار والكبار إلى تحقيق أهداف التربية لذات التربية .

ولقد كان من نتائج ذلك أن تعقدت العلاقة بين التربية وبين الحياة ، فبتكون الطبقة الخاصة التى كانت تنشد التربية من أجل التربية فحسب . ابتعدت التربية عن أن تكون ذات صلة بالحياة . واكتسبت معنى غامضاً لا يمكن أن يفهمه إلا المنغمسون فى تقاليد تلك الطبقة ، على أن هناك ملاحظة أخرى جديرة بالذكر ، وهى أن التربية التى كان يتابعها أصحابها لذاتها والتى كانت منفصلة انفصالا تامًّا عن الحياة لم تلبث أن ناقضت نفسها ، وأدت إلى ارتباط جديد بالحياة ؛ فعندما نصل إلى تلك المرحلة التى كان الناس يتابعون فيها التربية من أجل التربية نجد أن مظاهر نشاط وقت الفراغ قد ارتبطت ارتباطاً عظيما بمظاهر نشاط البالغين ، وبعبارة أخرى نجد أن التربية قد ارتبطت بالسياسة ، وبالدين ، وما شاكل ذلك ، وأصبحت من مهام حياة البالغين .

وإنه لخطأ عظيم أن نتصور أن التطور الذى أدى إلى ظهور التربية الشكلية بمدارسها ، ومناهجها قد أمكنه أن يحل التربية اللاشكلية . ولقد ظلت التربية اللاشكلية تفوق التربية الشكلية فى كمها لا فى نوعها . فمنذ فجر التاريخ حتى العصور الوسطى ظلت التربية اللاشكلية قائمة ، ولعب نظام المهن دوراً عظيما فى تربية النشء ، فكان الصبى يتعلم الصيد أو القنص أو الزراعة أو التجارة ، أو أى مهنة أخرى عن طريق مزاولة هذه المهنة ، ولقد كان هذا النوع من التعلم هو الوحيد من نوعه الذى كان ينشده عامة الشعب . وظل الأمر كذلك حتى القرن التاسع

عشر والقرن العشرين حينما بدأت القلة من الشعب تطالب بالتربية الشكلية داخل جدران المدرسة ، وبانتشار التربية الإجبارية لجميع أبناء الشعب لم ينس كبار رجال التربية أن الأطفال يقضون ساعات طويلة خارج المدرسة تزيد بكثير عن تلك الساعات التى يقضونها داخل جدرانها ، وأن الأثر الذى يعود عليهم من هذه الساعات قد يكون أعمق من الأثر الذى يلحقهم داخل جدرانها .

القيمة النسبية لكل من التربيتين الشكلية وغير الشكلية

أيهما أعمق أثراً فى حياة الطفل أو حياة التلميذ : التربية الشكلية أم التربية غير الشكلية ؟ لقد ظلت هذه المشكلة موضع أخذ ورد بين كبار رجال التربية والتعليم طيلة العصور المختلفة ، فلقد واجه اليونان الأقدمون مثلا مشكلة تعليم الفضيلة ، وهل يمكن تحقيق ذلك بطريق شكلى ؟ وكان صغار الأطفال يتعلمونها عن طريق العادة عند انغماسهم فى مهام الحياة اليومية . فمعايير الفضيلة كانت تتجسم أمامهم فى حياة عظماء الرجال قديمهم وحاضرهم ؛ فإعجاب الصغار بفضائل هؤلاء العظماء قد ولد فيهم عنصر المنافسة والتقليد ، ولكن بظهور السفسطائيين نجد أنهم يدعون أنه من الممكن تدريس الفضيلة عن طريق القراءة والكتابة عنها — فالفضيلة لديهم هى فكرة أو مثل أعلى .

وكان من الطبيعى أن ينشأ صراع بين هذين الاتجاهين ؛ فأنصار التربية اللاشكلية يؤمنون بأن الفضيلة يتعودها الإنسان عن طريق « السلوك » وأما السفسطائيون أو التقدميون فكانوا يؤمنون بأنه يمكن غرس الفضيلة عن طريق معرفة الكثير عنها ، وعن طريق نقد أعمال الآخرين ، وموطن ضعف التربية اللاشكلية فى المضمار هو تمسكها بالكثير من عنصر الرجعية وأما قصور التربية الشكلية فيتجلى فى صيغتها العقلية الزائدة عن الحد ، بمعنى أنها فقدت عنصر الحافز الذى يتجلى بوضوح فى التربية التقليدية أو اللاشكلية .

وإذا كان معشر قدماء اليونانيين قد اعتراهم شك فى إمكان تحقيق أهداف التربية منفصلة عن ذاتها فإن «روجر أشام» (١٥١٥ — ١٥٦٨) المربى الإنجليزى العظيم فى القرن السادس عشر قد اعتراه الشك فى إمكان تحقيق أهداف التربية بعيداً عن المدرسة ولم يكن يؤمن بالحكمة القائلة بأن « الخبرة هى أعظم مدرس

بل كان يعتقد أن التعليم يزود المتعلم فى سنة واحدة بما لا يستطيع أن يحصله فى عشرين سنة عن طريق الخبرة » ومن هذا القول يتبين لنا مقدار ما تبوأته التربية الشكلية من أهمية فى العشرين قرن التى مرت بين العصر الذهبى لليونان ؛ وبين القرن السادس عشر الذى عاش فيه « روجر آشام » .

إن مثل هذه العبارة السابقة التى يؤمن بها « روجر آشام » وأمثاله هى التى تميز عصراً عن عصر كما تميز بين تطور الحركات التاريخية المشهورة فتبين الانتقال من الحياة إلى التربية اللاشكلية ومن التربية اللاشكلية إلى التربية الشكلية داخل جدران المدرسة، هذا وقد تدرجت التربية الشكلية فى التقدم، وأصبحت هى أسلم طريق لارتباطها بالثقافة المدونة التى سجلت خبرات المجتمع . ولكن هذه المعرفة كانت لا تسجل إلا تراث الماضى وخبراته ، فلا غرابة بعد ذلك أن تقتصر تلك التربية الشكلية ، على الكتب التى هى عماد الماضى ، وأن تتأخر بذلك الثقافة عن مسايرة حياة الحاضر، فلا غرابة أيضاً أن يتحقق عنصر الأمن الذى عماده دراسة الماضى على حساب التضحية بالحاضر أو بالمستقبل .

ولقد كان هذا التأخير الثقافى هو الذى أدى إلى قيام « الحركة الواقعية » فى المدارس، « فالحركة الواقعية» لا تعدو أن تكون حركة تطالب التربية الشكلية بمراجعة نفسها ، وبالإفادة بما تخلت عنه من مزايا التربية اللاشكلية ، هذا ولقد كان القرن العشرين هو القرن الذى سمع الصرخة مدوية بالمطالبة بعنصر الواقعية فى التربية ولقد كانت النهضة هى العصر الذهبى للتربية عن طريق الكتب . فأعلت من شأن مؤلفات « شيشرون» بحيث أصبحت أعظم المراجع من ناحية الفكر ، والشكل ولكن لم يلبث بعض المربين أن لاحظ أن هذا النوع من التربية أبعد ما يكون اتصالا بالحياة القائمة ، ولقد التزم «الواقعيون الإنسانيون » مبدأ التربية عن طريق الكتب ، ولكنهم عمدوا إلى انتصار قدامى الكتاب الذين كانت آراؤهم تمت بصلة للحاضر كما عمل « الواقعيون الحسيون » على إدخال « العلوم الحديثة » إلى المدارس ، تلك العلوم التى كانت يانعة خارج جدران المدرسة ، وكانت ذات تأثير حيوى فى مظاهر نشاط الإنسان فى ذلك الوقت ، أما « الواقعيون الاجتماعيون» فقد نادوا بربط الدراسة بالحياة ، وعمد « مونتاين » الفرنسى إلى استخدام السفر ، والرحلات كوسيلة من وسائل التربية أحسن مما كان شائعاً فى المدارس من قبل .

وبدلا من تقليل قيمة نوع من أنواع التربية وإعلاء نوع آخر نجد أن هناك فريقاً من المربين بدأ يفهم أن كل نوع من هذين النوعين له فضله وأثره وأن التربية التى تغفل أحد هذين النوعين تربية خاطئة ، وأن رجعة سريعة إلى الماضى ترينا أن اليهود مثلا قد اهتموا بالتربية الشكلية التى مصدرها الكتاب المقدس كما اهتموا بالتربية اللاشكلية التى عمادها الحياة القائمة ، وظلت هذه النغمة تتردد بين ثنايا التاريخ « فجون لوك » وهو المعبر عن الآراء التربوية فى إنجلترا فى القرن السابع عشر ينادى بأهمية الكتب كمصدر للمعرفة ، كما يهتم أيضاً بمجال الحياة العملية حياة الخبرة خارج جدران المدرسة ، وفى القرن الثامن عشر نجد « لاشالوتيه » (١٧٠١ – ١٧٨٥) يعمل على إيجاد حالة الاتزان بين الحياة وبين التربية أو بين التربية الشكلية ، والتربية اللاشكلية ؛ ففى مقالة عن « التربية القومية » نجد أنه يقول بصراحة « إن كل ما تجب معرفته لاتحتويه الكتب » فهناك آلاف الأشياء يمكن أن يلم بها الإنسان عن طريق المحادثة ، والاستعمال ، والخبرة . . . والخبرة عنصر هام لا يمكن إنكاره .

وما إن بزغ فجر القرن العشرين حتى كانت المدنية قد تعقدت تعقيداً شديداً كما تعقدت البيئة بشكل خطير وهذا مما أدى بالأستاذ « وليم باجلى» (١٨٧٤–١٩٤٦) أن يعكس الأهمية النسبية التى صبغها « لاشالوتيه» على كل من المدرسة والخبرة . فلم يتصور « باجلى» أن « الخبرة غير المستنيرة » مثلها كمثل المدرس فى المدرسة ، إذ أن المدرس فى مكنته أن يزود الطفل بالخبرة . فوظيفة المدرسة الأساسية فى نظره هى أنها تمكن التلميذ من أن يتغلب على النقص فى عنصر الخبرة ؛ فعن طريق الدراسة التاريخية ، والجغرافية ، يتمكن التلميذ من أن يتغلب على قصور عنصرى الزمان والمكان الذى يعيش فيهما ، وبذلك يتمكن من امتصاص الخبرات السابقة للجنس .

أما كتابات « جون ديوى» الفيلسوف الأمريكى العظيم فلم تفرق بين المدرسة والحياة ، ولم تجعل لأحداهما الغلبة على الآخر . بل نظرت إلى التربية والحياة نظرة واحدة ، فالتربية فى نظر ديوى هى والحياة أمر واحد أو شىء واحد . ولم يكن ديوى يقصد بهذا التصريح رجعة إلى التربية اللاشكلية عن طريق الحياة ذاتها ، فنظريته التى لا تفرق بين الحياة والتربية لم تهدف إلا إلى كسر أى حاجز يمكن

أن يوضع بين الاثنين دون إلحاق ضرر بذاتية أية واحدة منهما . فبدلا من أن تقتصر المدرسة فى رسالتها على ما يدرس داخل جدرانها نجد أنها تكسر عزلتها وتحتك بالمجتمع لتستمد منه مصادر الثروة التربوية . فخروج المدرسة عن عزلتها يختلف فى درجاته من مجرد القيام بالرحلات إلى تبعية المدرسة لمزرعة أو لمصنع . ولقد عملت المدرسة على تعديل مناهجها بحيث يمكنها أن تساير ركب المدنية المتحرك .

التربية المنزلية فى مختلف أطوارها التاريخية

من بين عوامل التربية اللاشكلية غير المقصودة لعب المنزل دوراً هاماً فى تربية الطفل ، لا من الناحية الزمنية فحسب ، بل من ناحية الأهمية أيضاً . أما نوع التربية التى كان يقدمها المنزل لأبنائه فقد تتوقف على عدة عوامل نذكر منها ما يأتى :

١ ــ مركز الطفل نفسه من الأسرة .
٢ ــ المركز الاجتماعى لأم الطفل .
٣ ــ عدد السنوات التى يسيطر فيها المنزل على الطفل .
٤ ــ الحد الذى عنده رأت العائلة ضرورة إلقاء مهمة تربية الطفل على غيرها .

ففى المجتمعات البدائية نجد أن التربية المنزلية كانت من النوع الحقير . وربما كان ذلك راجعاً إلى نظرة المجتمعات البدائية نفسها إلى الأطفال ، إذ كانوا ينظرون إليهم نظرة استصغار واحتقار ؛ فقد كانوا فى نظرهم كدمى صغيرة يمكن التخلص منها ، كما يمكن قتلها عند الحاجة ، ولما كانت الأم نفسها تسير فى مثل هذا الركاب فلا غرابة إذا وجدنا أن مركزها كمربية لم يكن له أى وزن مطلقاً ، زد على ذلك أن مركز المرأة فى هذا المجتمع البدائى كان مركزاً حقيراً بحكم جنسها ، ولذلك فالتربية المنزلية إذن لم تعد مجرد حفظ لتقاليد القبيلة ولم تكن تبدأ تربية الطفل الحقيقية إلا بعد أن يصل إلى سن المراهقة حيث ينتزع من طفولته ، ويلقى به فى أحضان الخبرة ليتعلم عن طريقها .

ولم تتغير نظرة الإغريق إلى الطفل عن نظرة البدائيين له . فلم يتحسن مركزه فى الأسرة إلا بقدر ضئيل ، إذ أن جماعة اليونان الأقدمين لم يتخلصوا مطلقاً من فكرة وأد الأطفال وإن أى تقدم فى فكرة احترام شخصية الفرد عندهم إنما كان محوره شخصية البالغ ، ولا سيما البالغ الذكر . فالإنسان ــ الذكر لا الأنثى ــ كما

يقول « سقراط » هو مقياس كل شيء . أما « أفلاطون » فقد طالب بالمساواة بين المرأة والرجل ، ولكنه لم يكن أى تشجيع من الرأى العام ، بل بالعكس من ذلك وجد معارضة قوية من تلميذه أرسطو (٣٨٤ — ٣٢٢) ، مما تقدم يتبين لنا أن مركز المرأة اليونانية لم يكن مركزاً عالياً لا من ناحية كونها زوجة ، ولا من ناحية كونها أمًّا ، ونتج عن هذا الموقف أن تربية الأم الشكلية قد أهملت ، وتبع ذلك الإهمال فى تربية الأطفال ومما زاد فى ضعف هذه التربية المنزلنة ما كان شائعاً فى ذلك الوقت من أن الأمهات فى الطبقات الغنية كانت تلقى عبء تربية الأطفال على عاتق المربيات ، والحاضنات .

ومما تقدم يتجلى لنا أن جهود الأم اليونانية فى الناحية التربوية كانت مقصورة على مجرد تشبع النشء بالعادات والتقاليد الشائعة ، وكان مثلها فى ذلك مثل الأم فى المجتمعات البدائية ، حقيقة لقد اهتم الإغريق بأخلاق أطفالهم أكثر من اهتمامهم بتلقينهم القراءة والكتابة ، ويقص علينا أفلاطون ما يحقق هذا الاتجاه السابق حيث يقول : لقد تنافست الأم ، والحاضنة ، والأب والمعلم فى تحسين الطفل بمجرد تمكنه من فهمهم ، فلم يتمكن الطفل من قول شيء من الأشياء أو من معرفة حقيقة من الحقائق دون أن يجد نموذجاً منها أمامه ، ومن غير أن يعرف رأى الغير فى أن هذا حق أو غير حق ، وأن هذا مشرف أو غير مشرف ، وأن هذا مقدس أو غير مقدس وهكذا .

وظل الأمر كذلك إلى أن جاء الرومان فبدأت التربية المنزلية تتبوأ مكانتها وساد جو من الاحترام للأب ، وللأم اللذين تعاونا فى مهمة تربية الأطفال ، تلك المهمة المقدسة التى كان عمادها البساطة ، وحب العمل ، وضبط النفس ، ولقد تبوأت التربية المنزلية مكانة سامية أيام اليهود ، وسبب ذلك أن جهود الأب التربوية ، وقوته ومسئولياته فى هذا المضمار كان يتقاسمها مع الأم ؛ فكان الأب يعتزم تعليم ولده مهنة من المهن وكان عليه أن يلقنه مبادئ الأخلاق ، أما الأم فكانت تساعد الأب فى ذلك ، ويمكن أن نستدل على هذا من مأثور التوراة الذى جاء فيه على لسان أم تنصح ولدها : « استمع ياولدى لتعاليم أبيك ولا تنس تعاليم أبيك » وكان اليهود يعتبرون أن الطفل المربى نعمة من نعم الله على والديه ، وأن عديم التربية نقمة من نقم الله على والديه ، ومصدر عار لهما ، ولا غرابة بعد ذلك أن

تكون تربية الأطفال هى الشغل الشاغل لهما .

وما إن جاءت المسيحية حتى كانت قد نفثت من روحها قوة فى التربية المنزلية، فأعلت من شأن المرأة ، وذلك بما بثته من تعاليم خاصة بالمساواة بين معتنقى هذا الدين بصرف النظرعن لونهم أو جنسهم، فجميعهم أبناء الله وجميعهم متساوون . فالمسيحية قد أعلت من شأن المرأة ، وبمضى الزمن زادت أهمية التربية المنزلية ، وبلغت هذه التربية أوجها أيام «مارتن لوثر» (١٤٨٣—١٥٤٦) زعيم حركة الإصلاح الدينى شمال جبال الألب ، ذلك المصلح الذى أعلى من شأن تربية الوالدين ونادى بأن « المرء كى يصبح أباً حقيقياً عليه أن يكون قادراً على تعليم ولده وتلقينه الوصايا العشر حتى يصبح مسيحياً حقيقياً » .

وفى القرنين السابع عشر ، والثامن عشر تجددت نزعة إلقاء عبء تربية الأطفال على المرضعات ، والحاضنات . ولما كان هذا العصر هو عصر زيادة الثروة وجدنا أن الأمهات قد تعودن عادة مرذولة وهى النظر إلى تربية الأطفال على أنها أمر يعطل متعتهن وملاذهن فتركن أطفالهن للمرضعات والمربين الخصوصيين ، وهذا هو ما نادى به « جون لوك » الفيلسوف الإنجليزى ، وما نادى به « جان جاك روسو» الفرنسى فيلسوف القرن الثامن عشر الذى حبذ ضرورة وجود مرب خاص لكل طفل .

وعلى الرغم من أن « روسو » قد نادى بأن يكون هناك مرب خاص لكل طفل ، فإنه لم يتناس مطلقاً أن يوجه اهتمام الأمهات إلى تربية الأطفال ؛ أما « بستالوتزى » فقد كان نجاحه فى هذا المضمار عظيما ، وقد عبر عن آرائه فى كتابيه ليونارد ، وجرترود ، كيف تعلم « جوترود » أولادها ؛ فقد نادى بأن يصبح المنزل هو المركز الرئيسى لتربية الطفل ، وأن تصبح المدرسة ، والحكومة ، والكنيسة فى خدمة التربية المنزلية . فالمدرسة الطيبة هى تلك المدرسة التى يجب أن تشكل نفسها على نمط المنزل الطيب ،وصفات المنزل الذى يقوم بمهام التربية على خير ما يرام هى مظاهر نشاطه العملية ، وما يسود فيه من جو مشبع بالحب ، وبالأمن ويقول « بستالوتزى » « إذا ما توافر عنصر الحب والقدرة على الحب فى دائرة المنزل أمكن الإنسان أن يتنبأ بأن التربية فى دائرة هذا المنزل سوف لا تفشل » .

وربما يفوق « فريدريك فروبل» كل من « كومينوس» ، « وبستالوتزى » فى

رفع شأن الأم كمدرسة الطفل الأولى ولقد أقام للعب ، وللغناء وزناً عظيما ، وقد أخذ الاهتمام بالمنزل يزداد جيلا بعد جيل حتى أصبح له أكبر وزن فى تربية الطفل فى الوقت الحاضر .

أهمية المنزل فى العصر الحاضر

مما تقدم يتبين لنا أن البحث فى أثر البيت فى التربية يرجع إلى عهد قديم جداً ومن الدراسة السابقة يتبين لنا أيضاً أن الناس قديماً أدركوا قيمة الميراث الخلقى الذى ينحدر عن الآباء والأجداد إلى الأحفاد والأبناء جيلا بعد جيل ، ويتمثل هذا الإدراك فى أمور كثيرة منها حرص بعض الأسر الكريمة على انتخاب الأزواج من سلالات عريقة فى الفضل ، والمجد ، ويتوج هذا الرأى أيضاً حديث نبوى كريم : « تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس» ، وقضية الميراث الخلقى قضية أيدها العلم ، واطمأن إليها بالمشاهدة ، والتجربة ومنذ قال العلم كلمته بدأت الدول القوية التى تعتنق مذهب « الفرد للدولة» تتدخل فى حرية أبنائها وتحرمهم حقهم من الزواج ، وهو حق طبيعى إنسانى قدسته الطبيعة ، وأحلته القوانين السماوية وذلك أنها أبت على مرضى الأخلاق من أبنائها أن يتزوجوا حتى لا يعقبوا ذرية مثقلة بميراث خلقى لا ترضاه الدولة الطامحة ، وكانت تستعين على هذا الحرمان بقوة القانون وهى قوة صارمة ، ثم لجأت إلى العلم فأمدها بسلاح « التعقيم» وهو سلاح ماض قاطع تحول به دون إنتاج نسل مريض الأخلاق حتى لا يثقل خطاها نحو أملها المرجو ، وهدفها المنشود ؛ هذا هو الأثر المباشر للمنزل يأتى عن طريق ميراث الأبناء عن الآباء وهو أثر مقرر أيده العلم .

ويلى ذلك الأثر البعيد أثر قريب مباشر ، وهو التوجيه الخلقى للأبناء الناشئين ولقد ظفر هذا الموضوع بالعناية الجديرة به من قادة الفكر ، ونحن لا نتدخل فى تلك العبارات الأدبية المأثورة التى قيلت ولا تزال تقال عن الصفحة البيضاء ، والعجينة اللينة ، ولكننا سنحاول أن نطرق الموضوع على الطريقة العلمية ، ذاكرين ما قرره علماء الأخلاق من أن ينابيع الخلق هى الوراثة ، والمنزل ، والمدرسة ، والأصدقاء ، وهذه جميعاً تلتقى فى البيت فمنه تنحدر الوراثة إلى الإنسان وفيه نلتقى بالمعلم الأكبر والمدرسة الأولى ، والإخوة ، والأصدقاء .

ولا يمكن أن ننكر أن المنزل يلعب دوراً كبيراً جداً فى التأثير على الطفل إذ أنه يقضى فيه سنواته الأولى ، ويتلقى دروسه المبكرة على المربى الأول ، وهو الأم ، ومن المشاهد أنه تجتمع فى المنزل جميع أشكال المجتمع مصغرة . ففيه عطف الأب ، وحنان الأم ، وفيه الإخوة الصغار ، وهو أول مجتمع يتصل به الطفل ، ولذلك كانت السنوات الأولى التى يقضيها الطفل ، لها أكبر الأثر فى تشكيله فى المستقبل لأن الطفل يستنشق الجو الخلقى فى البيت ويتأثر به عن طريق غير مقصود . وجو البيت كما نعلم مشبع دائماً — مهما تكن ظروفه — بالجو العاطفى . فالطفل يشعر دائماً أنه فى كنف والديه ، وفى حماهما؛ وبذلك يكون أكثر اعتماده عليهما حتى فى أحكامه الخلقية .

وفى البيت توضع البذور الأولى لتكوين الشخصية ، وما سيكون عليه الناشئ فى المستقبل ، وهنا توضع أسس الصحة العقلية . وقد أثبتت مدرسة التحليل النفسى أن الخمس السنوات الأولى التى يقضيها الطفل فى المنزل . وإن لم تكن أهم سنى حياته . فهى من أهمها . فالبيت هو أول من يقدم للطفل ذلك التراث الاجتماعى الذى تسلمه ممن سبقه . لا بل هو أول من يعلم الطفل أن يؤدى ما يريد بأصوات متغيرة ، فهو أول من يعلمه الكلام . فالعادات ، والعرف ، والظواهر الاجتماعية المختلفة يتلقاها الطفل فى بيئته الأولى . كما أنه يتلقى فيها دروس الدين الأولى ويتشبع بالمبادئ الدينية . « كل مولود يولد على الفطرة ، فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه » وهناك يتصل بالجماعة البشرية أول اتصال ، وهناك يتعامل مع غيره بالأخذ ، والعطاء . وهناك أيضاً يرى الجماعة البشرية فى أول مراحلها ، وعلى أبسط صورها ، وفى البيت يتعلم الطفل أول ما يتعلم التفرقة بين الخطأ ، والصواب ، والحسن ، والقبيح ، وهناك أيضاً يتعلم معنى الملكية الفردية ، والحقوق ، والواجبات والمميزات ، وبالاختصار نستطيع أن نقول : إن البيت هو أول معمل يجتازه الطفل ليخرج منه إلى الجماعة البشرية مستكملا شروط الإنسان أو فاقدها كل الفقدان .

لقد أدرك سقراط أهمية المرحلة الأولى من حياة الطفل : فقال لأفلاطون « ولعلك تدرك الآن يا أفلاطون أن المدار فى أى عمل من الأعمال على بدايته ، وخاصة إذا كان الشيء مرنا غض الإهاب ، لأنه فى هذه الفترة من حياته أكثر ما يكون قابلية للتشكل ، وأطوع ما يكون لصبه فى القالب الذى يرغب المرء أن

يسويه على شاكلته . ألست معى فى ذلك ؟ هذا ما كتبه أفلاطون على لسان أستاذه «سقراط» منذ نيف وألفى عام ، ولو وجه إلينا هذا السؤال اليوم لأجبنا فى صوت واحد « حقا . إن الأمر كذلك » — من ذلك يتبين أن للوالدين دوراً هامًّا فى تربية الطفل لا يستطيع المعلم أو أي شخص آخر أن يحل محلهما فى أدائه . حقيقة ، قد يستطيع المدرس أن يزود الطفل بما لديه من معلومات قد تجعل منه دائرة معارف تتحرك على قدمين ، ولكن لا يتأتى لفرد مهما كانت مكانته أن يكون له ما للأب وما للأم من تأثير على اتجاه الطفل العام نحو الحياة ؛ فالسنوات الأولى التى يقضيها الطفل بين أهله وعشيرته لها أهمية عظمى فى نموه الانفعالى . ذلك لأن نجاح الطفل فى المستقبل ، وسعادته ، إنما تتوقف إلى حد كبير على ما يكتسبه من خبرات وما يتكون عنده من اتجاهات عقلية ونفسية فى السنوات الخمس الأولى من حياته . ولذلك كان لزاماً على كل أب ، ولزاماً على كل أم أن يعد كلاهما للأمر عدته ، وأن يتفقا من قبل على الطريقة التى سوف يتبعانها فى تنشئة أطفالهما .

الروابط الوالدية

وعلماء التربية ، والأخلاق، والتحليل النفسى ، يضعون البيت فى المكان الأول ويدركون خطره فى صنع الأخلاق ، وتوجيهها ، ويحسبون حساباً لكل ما فيه ومن فيه ؛ فالروابط الوالدية تلعب دوراً خطيراً فى نشأة الطفل ، فالتعاون بين الوالدين والاتفاق بينهما ، والاحتفاظ بكيان الأسرة يخلق جوًّا هادئاً ينشأ فيه الطفل نشوءاً متزناً ، وهذا الاتزان بين أفراد الأسرة من شأنه أن يزيد الثقة فى نفس الطفل ، والثقة فى العالم الذى يتعامل معه ، وفى ذلك يقول الأستاذ « أيرنست وود » إن الحياة العائلية المضطربة ، والمشاحنات بين الوالدين ، والمشاكسات الدائمة داخل جدران المنزل تؤثر تأثيراً بليغاً فى تكوين ميول الطفل . وقد تؤدى بعض الحالات التى تنشأ فى البيت إلى تكوين شخصية تنفر من الحياة ، وتكرهها . ولا ريب فى أن أثر هذه الشخصية سوف يظهر فى الأعمال المدرسية كمًّا ، وكيفاً .

كما أن دراسة حالات البيوت المهدمة تبين لنا أن أبناء هذه البيوت يتحولون إلى متشردين ، ومجرمين ، فالإجرام ، والتشرد هو منتج من نتاج انهيار صرح الأسرة ، فتماسك الأسرة، وارتباط الأب، والأم بعضهما ببعض له أثر فعال فى سلوك الأبناء

أما الأستاذ « روبرت روك » فيقول إن كل فرد فى حاجة إلى الإحساس بالطمأنينة والأمان ، وفى حاجة إلى الشعور بأنه يتبع مكاناً ما ، وينتسب إلى شخص ما ، وبأن هناك شخصاً يريده ، أو يحتاج إليه ، ولذلك نجد أن الأولاد الذين يولدون رغم مشيئة الوالدين يأتون إلى هذا العالم وهم مزودون بالنقص الذى ينتج عن فقدان حب الوالدين وبالتالى عن ضياع الطمأنينة . كما أن الأولاد الذين ينشأون فى بيوت يسودها عدم الوفاق أو الموت أو الذين تمزقهم المنافسة بين الوالدين أو يبعثرون بين الأقارب والغرباء ، قد يصبحون فى يوم من الأيام من ذوى السلوك الشاذ ، لا لسبب إلا لهذه الظروف التى وجدوا فيها ، فلم يحصلوا على الطمأنينة اللازمة لهم . ومن العوامل فى ذلك أيضاً ، التغير المستمر للمسكن ، والجيرة ، والرفاق ، وعدم الاستقرار الاقتصادى .

والطفل يتأثر منذ حداثته بالجو الانفعالى الذى يحيط به قبل أن يصبح قادراً على فهم الحديث بوقت طويل . وهناك مبدأ هام من مبادئ الصحة العقلية جدير بنا أن نقيم له الوزن العظيم ، هذا المبدأ هو « إنما يكمن الخطر فى ثنايا الشقاق » . ومن دواعى تفكك الروابط بين أفراد الأسرة تلك المشاجرات بين الوالدين ، واختلافهما ، وربما كان هذا راجعاً إلى سوء الحالة الاقتصادية ، أو الاختلاف على طرق تربية الأبناء ، أو سلوك أحد الوالدين أو غير ذلك ، مما يضطر الطفل إلى الانحياز إلى أحد الوالدين ضد الآخر ، ومما يجعل جو المنزل ثقيلا لا يطاق فيهرب منه الطفل إلى الشارع حيث يحتمل أن يبدأ سلسلة من سلوك غير مرغوب فيه . ويتفاقم الخطر إذا لم يحقق الزواج لأحد الزوجين الإشباع الكافى من الناحية الانفعالية فيعوض ذلك عن طريق الاهتمام الزائد عن الحد بالأطفال . فكم من طفل انحرف نموه الطبيعى بسبب ما تغمره به أمه من الحب الجارف فيستحيل عليه بعد ذلك أن يحقق التحرر الكافى لحياته الزوجية المستقلة فى المستقبل .

وتنقضى مرحلة الطفولة ، ولكن يبقى للبيت أثر على أبنائه بعد أن يخرجوا إلى المدرسة ثم إلى معترك الحياة ، ولنا بعد ذلك أن نتساءل : إذا كان الأثر سيظل باقياً فما مدى قوته بالقياس إلى المؤثرات الجديدة التى يلقاها هؤلاء الأبناء فى المدرسة والمجتمع ؟ وإذا تعارض أثر البيت مع أثر المدرسة فلأيهما تكون الغلبة ؟

تلك أسئلة اختلف الجواب عنها ، وكثر الخلاف فيها ، فمن قائل : إن أثر

البيت ينتهى بانتهاء مرحلة الطفولة حيث تبدأ المدرسة عملها : وتكون هى المؤثرة فى الطفل، والموجهة لأخلاقه، ومن قائل إن أثر البيت يبقى ولكنه يضعف ويتضاءل ويكون للمدرسة ثم للمجتمع الأثر الأول فى تربية الأخلاق؛ والواقع أن للمدرسة التى تفهم واجبها وتحسن القيام به أثراً قوياً فى التوجيه الخلقى لا يجوز أن ينكره أحد ، ولكن هذا الاعتراف بأهمية المدرسة فى تربية الخلق يجب ألا يدفعنا إلى المبالغة ، والغلو وتجاهل أثر البيت فى التلميذ . والمدرسة الحديثة لا تتجاهل أهمية البيت وتزعم أنها قادرة على خلق الطفل خلقاً جديداً ، وإنما تحرص على الاتصال بالبيت وتستمد منه المعونة، وتلتمس عنده السبب الأول لما قد يبدو عليه من شذوذ عقلى أو خلقى . ويقول «شارل سكنر» فى كتابه «علم النفس التربوى» ما يأتى: « إن الطفل إذا انتقل من بيئته الأصلية الأولى إلى بيئة جديدة فإن البيئة الجديدة لا يمكن أن تحدث أثراً أو تغييراً فجائياً إلا إذا كان الاختلاف بين البيئتين كبيراً، وكانت التفرقة فى سن مبكرة، على أن تنقطع صلته ببيئته الأولى، ويبقى مدة طويلة فى البيئة الجديدة أثناء النمو والنضوج » وطبيعى أن انتقال الطفل إلى المدرسة لا يقطع صلته بالبيت .

ويجب علينا كآباء وكمدرسين أن نعلم أن أكثر الأمراض الخلقية كالأنانية والفوضى ، وفقدان الثقة بالنفس، وعدم الشعور بالمسئولية ، والرياء ، والنفاق ، إنما تنشأ جرثومتها الأولى فى البيت ، وعسير على المدرسة والمجتمع استئصال هذه الجرثومة بعد أن تتمكن وتزمن ، والذى يحدث عادة هو أن هذه العناصر المريضة تحمل الداء حيثما ذهبت ، وأينما حلت ، وإذا صدمت بعناصر أخرى سليمة تصارعتا . وفى معظم الأحيان يتغلب لسوء الحظ المريض على السليم ؛ لا العكس . ومن هنا ننتقل إلى المدرسة ونعمل على البحث عن مدى العلاقة بينها وبين التقدم الاجتماعى .

المدرسة والتقدم الاجتماعى

لا يوجد مجتمع من المجتمعات الحديثة : ارستقراطياً أو ديمقراطياً إلا ويكون للمدارس فيه شأن عظيم ؛ وبعض المدارس ينظر إلى المجتمعات على أنها وسيلة لرفع شأن صغار أبنائه حتى يصلوا إلى مستوى خبرات البالغين ، والبعض الآخر يعتقد أن المدارس تعدل أو توجه مستوى خبرات رجال الغد ؛ والآن نتساءل عن وظيفة

المدرسة ومدى مساهمتها فى التقدم الاجتماعى؛ هل تعمل المدرسة على الرقى بالمجتمع القائم فعلا أو تعمل على تنقية هذا المجتمع ، وإعادة تشكيله أو بنائه؟ ولكى نجيب عن مثل هذه الأسئلة ، وعن مثل هذه المشكلة الخالدة نجد أنه لزاماً علينا أن نتعرض لعدة مشاكل أخرى منها : ما هو القدر من الحرية — مدنية كانت أو علمية — الذى يسمح به للمدرسين لاختيار وجهة النظر التى منها يبدأ عملهم ؟ وهل يمكن أن تعتبر المدرسة بمثابة رافعة للتقدم الاجتماعى ؟ وما هو برنامجها الخاص بالتقدم التربوى الذى يمكن تنفيذه داخل جدران المدرسة ؟

لقد ظلت التربية حتى عصر اليونان الأقدمين استرجاعية أو تحفظية فى طبيعتها . فقد كانت « تقليدية » ونقصد بكلمة تقليدية أنها كانت تعمل على تسليم ونقل خبرات الغير من الكبار إلى الصغار ، فالتربية بهذا المعنى كانت عاملا من عوامل الرجعية الاجتماعية ، ونقصد بكونها تحفظية أو رجعية أنها عملت على أن تحفظ ما تعلمه الجنس البشرى فى مدرسة الخبرة القاسية ،وحقيقة أنه بدون الاحتفاظ بخبرة الفرد لم تكن الجماعات أو ما وجدت الجماعات فى عصر من العصور أو فى جميع العصور ، ولكن ليست رسالة التربية للوقوف عند هذا الحد والاقتصار عليه والاكتفاء به .

ولا يصعب علينا أن نفهم لماذا اتخذت المدرسة القديمة مثل هذا الموقف التحفظى فى علاقتها مع المجتمع ، إذ أن ظروف الحياة نفسها كانت قاسية لدرجة أن البقاء الاجتماعى نفسه كان مشكلة ، ولكى تبقى التقاليد أو خبرات الجنس البشرى حية نجد أن هذا كان يتطلب مجهوداً تربوياً جباراً ، ولذلك قنع المربون من التربية بهذا الموقف التحفظى .

ومما لا شك فيه أن هذه الحالة كانت مفضلة عن ذلك الخطر الذى كانت تتطلبه التعاليم التى تؤدى إلى البعد عن التقاليد أو إلى القضاء عليها .

مما تقدم يتبين لنا أن مشكلة العلاقة بين المدرسة وبين المجتمع من أقدم المشاكل فى تاريخ التربية ، وبدلا من أن يزيدها عنصر الزمن تبسيطاً نجد أنه قد صبغ عليها تعقيداً عظيما ، ويشتد هذا التعقيد كلما تعقد المجتمع نفسه ، وكلما تحملت جماعة من الجماعات كالأسرة أو الكنيسة أو النقابة مسئولية تربية أبنائها لاءمت التربية بين نفسها وبين الحاجات الثقافية المباشرة ، روحية كانت أو مدنية لأية

جماعة من الجماعات . ولكن باندماج الأسر فى قبائل ، والقبائل فى عشائر ، والعشائر فى مجتمعات ، وبنمو هذه المجتمعات ، وبشعورها بذاتها بدأت تنتظم كأمم ، وبدأت هذه الأمم تصبح لها حكومات مركزية ، وبدأت التربية تخضع لهذه الحكومات وبالتدريج بدأت وزارة للتربية تتكون فى كل دولة أو كل حكومة ، وانتهى الأمر بأن تمخضت مشكلة العلاقة بين المدرسة والمجتمع إلى مشكلة أخرى هى مشكلة العلاقة بين الفرد وبين المجتمع .

إن التربية عملية اجتماعية يتشبع بواسطتها الفرد بثقافة المجتمع ، وبعبارة أخرى يمكن أن نقول إنه طالما كانت الخبرة عنصراً من عناصر التربية تؤثر فى الفرد طالما أثرت ثقافة الأمة فيه ، وطالما كان هذا الفرد عنصراً فعالا من عناصر المجتمع ، وتعمل الجماعة أو المجتمع أو الحكومة على اختيار بعض مظاهر تلك الثقافة التى ترى أنها ضرورية لبقائها أكثر من غيرها . وتعمل على تلقينها لأبنائها . ومن ثم تظهر أهمية المدرسة كمعهد يقيمه المجتمع ليتشبع فيه الصغار بثقافة الكبار بطريق شكلى منظم .

هذا وبعد أن تمكنا من أن نطرق المشكلة من ناحيتها التاريخية أو من الناحية المقارنة وجدنا أنها تمخضت عن اتجاهين فكريين متميزين ، بعبارة أخرى سنحاول فى السطور الآتية أن ندرس النظريات التى تبحث العلاقة بين المدرسة وبين المجتمع وسنرى أن هذه النظريات تتبلور فى اتجاهين أحدهما تحفظى والآخر تقدمى .

أولا : الاتجاه الاحتفاظى

الاتجاه الاحتفاظى هو الذى يرمى إلى نقل الثقافة أو الميراث الاجتماعى بشكل يساعد صغار هذا الجيل على أن يتسلحوا بالمهارات ، وبالمعرفة ، وبالاتجاهات العقلية التى تمكنهم من أن يتبوءوا مكانتهم فى المجتمع وأن يكونوا عوامل فعالة من عوامل استقراره وبقائه ، فالمجتمع يعمل عن طريق المدرسة على الاحتفاظ بكيانه ، وبقاء ثقافته المميزة له ، والمدرسة تنشأ فى هذه الحالة عندما يتعقد المجتمع فلا يصبح قادراً على تربية أبنائه بطريقة غير شكلية كطريقة التشبع بالحياة العامة كما كان الحال فى أيام اليونان أو الرومان أو بطريقة التشبع بسر المهنة كما كان الحال فى إبان انتشار الصناعات أو بالإعداد المهنى فى المزرعة أو فى المنزل .

وكلما تقدم المجتمع وزادت ثقافته تعقيداً انتقلت بعض مهامه إلى المدرسة التى يبدأ يعترف المجتمع بها كمعهد عن طريقة يمكن تحقيق هذه المهام بطريقة اقتصادية منظمة ، وكانت نتيجة ذلك أن برزت أهمية إلمام الأطفال بالمواد الأساسية ثم برزت أهمية مواد أخرى بعضها عملى ، وبعضها فنون منزلية ، وتلا ذلك الاهتمام بالتربية الصحية ثم الإعداد الخلقى ، والاجتماعى ، فالتربية البدنية ، فالتوجيه المهنى ، وعلى ذلك يمكن أن نقول إن المدرسة قد أصبحت معهداً اجتماعياً أنشئ لتحقيق بعض الأهداف الاجتماعية ، فوظيفتها إذن وظيفة احتفاظية . فعن طريقها ينقل تراث الماضى من الآباء إلى الأبناء — فالمدرسة فى هذه الحالة أسيرة للنظام الاجتماعى تخدمه كما يخدم العبد سيده ، وإليك بعض الحالات على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

١ — التربية الرومانية

لقد ظلت المدارس فى روما فى العصور التاريخية القديمة — من الناحية العملية — تعمل عملها مسايرة ما تتطلبه حاجات المجتمع السائدة ، لذلك ظلت متخلفة عن المجتمع ، وقلما سبقته أو تقدمت عليه ، وعندما حمل مدرسو اليونان الذين اقتحموا طريقهم إلى روما ثقافة جديدة بالنسبة للرومان ، قبلت المعاهد الرومانية هذه الثقافة كما هى ، ولم تفكر مطلقاً فى إعادة تشكيلها .

٢ — القرون الوسطى

وكذلك كان الحال فى القرون الوسطى ، فإن المدارس قد سايرت العصر ، وخضعت لمطالب الكنيسة الكاثوليكية ، فالمدارس الكاتدرائية التى نشأت ، واتصلت بالكاتدرائيات كان الهدف منها هو إعداد القساوسة ، وحتى الجامعات فى القرون الوسطى — رغم ما كان لها من قوة — فإنها قد خضعت لما كان سائداً من نظم الإقطاع ، فقد قامت بتدريس القانون ، واللاهوتيات ، والطب ، تلك المواد التى كان يتطلبها ذلك العصر .

٣ — عصر النهضة

أما النهضة فلم تكن هى بنت المدرسة لأنه لو صح ذلك لتزعمت الجامعة هذه

النهضة ، ولكن الحال على عكس ذلك إذ أن الجامعة كانت فى الركاب ، ولم تكن مسئولة عن تلك الحركة الإنسانية التى اكتسحت القارة الأوربية ، ولكن مما لا شك فيه أن الحركة الإنسانية قد تطلبت مدرسة مشبعة بروحها خاصة بها ، فالمدرسة الإنسانية الثانوية كانت منتجاً من منتجات الحركة الإنسانية ، ولم تكن هذه المدرسة بأى حال من الأحوال مبتدعة لتلك الحركة بل كانت تابعة لها ، ولذلك وجدت بوجودها واضمحلت باضمحلالها .

٤ ــ الحركة العلمية

وعندما طرقت « المواد العلمية » أبواب منهج المدرسة الإنسانية الثانوية فى القرن السادس عشر ، والسابع عشر ، والثامن عشر كانت هذه المدرسة عمياء ، وغير مهيأة للمستقبل ، كما كان حال الجامعات عند بدء انتشار الحركة الإنسانية ، ولهذا نجد أنها بدلا من أن تمهد الطريق للعلوم تصبح مدرسة تقليدية تقف فى الطريق وتسد الأبواب على كل تقدم . ولذلك نجد أن الحاجة دعت إلى نشأة مدرسة جديدة هى المدرسة الألمانية المعروفة باسم « المدرسة الواقعية الألمانية » تلك المدرسة التى أصبحت فيما بعد تابعة لما هو سائد فعلا وغير مبدعة للحركة العلمية .

٥ ــ الثورات الاقتصادية ، والسياسية فى القرون ١٨ ، ١٩ ، ٢٠

وربما كانت الثورات السياسية والاقتصادية فى القرن الثامن عشر ، والتاسع عشر ، والعشرين أعظم مثل للدور الثانوى الذى لعبته المدارس فى فترات الانتقال الاجتماعى ، ولهذا لم تكن الثورة الأمريكية فى سنة ١٧٧٦ ولا الثورة الفرنسية فى سنة ١٧٨٩ من نتائج المناهج الدراسية التى كانت ترمى إلى إعادة البناء الاجتماعى ، ولا يلحقك العجب إذا علمت أن مدارس النظام القديم فى فرنسا كان يشع منها العطف ، والحنان إلى طبقة الأشراف ورجال الدين ؛ فالمدارس فى مثل هذه الأوقات كانت حليفة للحالات الراهنة سواء أكانت تلك الحالات من منتجات حزب رجعى أو وليدة لحزب ثورى ، ولقد نادى بذلك « هلفيتوس » كما عبر عنه « نوح وبستر » فى العبارة الآتية « إن نظم التربية والتعليم فى ظل الحكم الاستعمارى لا تصلح فى ظل عهد الاستقلال » .

٦ – إنجلترا إبان الثورة الصناعية

ولقد كان الحال كذلك فى إنجلترا إبان الثورة الصناعية ، فالمدارس الإنسانية هناك لم تسارع لتعليم « العلوم » التى كانت تفيد فى تدريب المخترعين الذين أشعلوا نيران الثورة الصناعية ، وكان عليهم أن يلموا بمبادئ العلوم ، بالرغم من انتشار المدارس الإنسانية الإنجليزية فى القرنين ١٨ و ١٩ ، ولم تحل سنة ١٨٥٣ حتى كانت الحكومة الإنجليزية قد بدأت تمنح هبات للمدارس التى كانت تفتح أبوابها لدراسة العلوم .

ثانياً – الاتجاه الابتكارى للمدرسة فى علاقتها بالمجتمع

المدرسة تخلق النظام الاجتماعى : إن النظرية القائلة بأن للمدرسة وظيفة ابتكارية كما لها وظيفة رجعية ، وجدت أخيراً من يؤمن بها إيماناً قوياً فى القرن الثامن عشر ، والتاسع عشر ، وفى القرن العشرين ، على أن هذه النظرية ، قد برزت فى ميدان التربية والتعليم متأخرة عندما بدأ الاتجاه إلى إعداد بعض الأفراد لمراكز الزعامة فى المجتمع ، ولذلك قامت المدرسة بمحاولات عن طريقها تتخطى مجرد نقل الثقافة ، وعملت على أن تكون فى أبنائها اتجاهاً عقلياً نقدياً ، وأن تشبعهم بروح الحرية ، وأن تكشف عن ذكائهم ليتمكنوا فى المستقبل من تشكيل ، وملاءمة الظروف الاجتماعية للمطالب الجديدة فى الحياة ، ويتجلى هذا الاتجاه أيضاً فى نظم التربية الأثينية فلقد قال أفلاطون « إننا إذا تمكنا من تربية صغار الأطفال تربية طيبة سارت الأمور سيراً مرضياً فى الدولة » ، كما أن « أرسطو » نفسه قد أشار بدوره هذه الإشارة حينما قال : « إن الاستقرار السياسى يتوقف على ملاءمة التربية لشكل الحكومة » ، ولقد نشأت نفس هذه المبادئ فيما بعد عند نشأة الحكومات القومية ، وعندما بدأت توجه التربية ، وتسيطر عليها ، ويتجلى هذا فى هذه العبارات الآتية « كما تكون الحكومة تكون المدرسة » ، « إن من يسيطر على الطفل يسيطر على المستقبل » تلك هى المبادئ التى اتخذها « فريدريك الأكبر » أساساً لنظم التربية «البروسية» كما اتخذها «نابليون» أساساً لنظم التربية الفرنسية ، وفى كلا الحالتين نجد أن الحكومة قد ادعت الحق الأعظم فى تشكيل عقول أبنائها بالشكل الخاص الذى يناسبها ، وربما كان الخوف من سيطرة الحكومة على التربية بالشكل

السابق هو الذى جعل جماعة الإنجليز يقفون فى وجه تدخل حكوماتهم فى التربية فى إنجلترا ، وربما كان هذا الخوف نفسه هو الذى أدى بالشعب الأمريكى — عندما نادى زعيمهم « واشنطون » بضرورة تزويد أبنائهم بالتربية — إلى الصرخة فى وجهه قائلين « إن بقاء الحكومات الديمقراطية يتوقف على حرية أبنائهم ، واستنارتهم ».

ولقد فاق « كوندرسيه » جميع الأحرار الفرنسيين فى القرن ١٨ فى تحليل هذه المشكلة . ولما كان يدين بفكرة « كمال الإنسان المطلق » فإنه كان يتطلع إلى الحكومة على أنها الوسيلة الوحيدة التى عن طريقها يمكن أن يستمر التقدم الإنسانى وعلى المدرسة والحكومة أن يتعاونا على تشجيع الفرص التى تسنح لهذا التقدم وتفسح الطريق له .

ولقد كان « كانت » الألمانى (١٧٢٤ — ١٨٠٤) وهو من المعاصرين « لكوندرسيه » يؤمن إيماناً قاطعاً بالدور الذى يجب أن تقوم به التربية فى تحسين هذا العالم . ويقول فى ذلك : «علينا أن نربى الأطفال ونحن واضعين نصب أعيننا فكرة تحسين الجنس البشرى فى المستقبل — وبعبارة أخرى ، يجب أن نربيهم وفق مبادئ الإنسانية » ولكن « كانت » لم يتفق مع (كوندرسيه) فى فكرته بأن هذا الهدف يمكن تحقيقه عن طريق المدارس الحكومية — ولذلك لم يأتمن الأمراء فى رعاية مثل هذا النوع من التربية وذلك لأنهم كانوا ينظرون إلى رعاياهم كآلات لتحقيق أهدافهم ، كما لم يأتمن عليه الآباء أيضاً لأنه كان يعتبرهم عقبة فى طريق التربية التى يرمى إليها ، فالآباء فى نظره لا يهمهم أكثر من رفاهية الأبناء فى ظل الحالة الراهنة ، هذا ولم يقتصر أحرار القرن الثامن عشر على صوغ نظرية للتقدم الاجتماعى عن طريق التربية ، ولكنهم عملوا على وضع أسس سيكولوجية يمكن تحقيق هذا التقدم عن طريقها ، وبعض هؤلاء المصلحين ومنهم « هلفيتيوس» قد اتخذ من علم النفس العملى الذى كان يتزعمه « جون لوك» وسيلة لإحداث هذا الإصلاح ، ولقد آمن « لوك » بأن عقل الطفل عند ولادته كالصحيفة البيضاء وهذا المبدأ وإن كان معروفاً قبل ظهور الثورة الفرنسية بقرن من الزمان ، إلا أن أهميته لم تبرز للعيان فى ميدان الإصلاح الاجتماعى إلا متأخراً ؛ فإذا كان حقيقة أن العقل عند الميلاد يكون كالصحيفة البيضاء فإن من يخط عليه أولا يتمكن من التحكم فى مصير الجيل المقبل من الناحية السياسية والاقتصادية .

وثمة فريق آخر قد تزعمه « جان جاك روسو » (١٧١٢ – ١٧٧٨) ولكنه بدأ من عكس ما بدأ « لوك » و « فروسو » خالف « لوك » فاعتقد بأن للطفل عدة مواهب فطرية عند الميلاد ، ونادى باحترام عامل النمو الطبيعى ، وندد بالظلم الصارخ الذى فرضه النظام القديم على الطفل لأنه معطل للقوى الطبيعية لديه ، كما نادى بأن تكون تربيته وفقاً للطبيعة لأن مثل هذه التربية لا تخلص الطفل من نير النظام القديم فحسب بل هى من أحسن الوسائل لخلق مجتمع قديم .

ولقد كانت آراء « روسو » هذه هى التى تحكمت فى المصلحين الاجتماعيين من التربية طيلة القرن التاسع عشر ، ولا سيما « بستالوتزى » وذلك المصلح السويسرى (١٧٤٦ – ١٨٢٧) و « فروبل » المصلح الألمانى (١٧٨٢ – ١٨٥٢) فبستالوتزى بعد أن فشل فى ميدان الإصلاح السياسى نجد أنه يتجه إلى التربية ليتخذ منها وسيلة لتحسين المجتمع وإصلاحه . كما يتضح هذا من أهدافه التى كان ينادى بها من أنه يريد أن يخلق من البيئات الفقيرة أشخاصاً أو رجالا ، لذلك بدأ من أحط الطبقات فبدأ يعلم الفلاحين كيف يتمكنون من ملاءمة أنفسهم لبيئتهم الفقيرة ، وقد لاحظ أنه بعد أن شجع صغار الأطفال من الفقراء على التعبير عن أنفسهم ظهرت مواهبهم ، كما لاحظ أيضاً أن قدراتهم النظرية قد فاقت حدود بيئاتهم الاجتماعية . فأدت به هذه الملاحظة إلى أن يتفق مع « روسو » فى أن إحياء كل من الفرد والجماعة يتوقف على تشجيع نمو قدرات الفرد وفقاً لما تتطلبه الطبيعة .

ولم تشعر به كمصلح تربوى واجتماعى فى آن واحد إلا دولة واحدة فحسب وهذه الدولة هى « بروسيا » فبعد هزيمة نابليون لها فى موقعة « ينا » ، وبعد معاهدة « تلست » نجد أن « بروسيا » تشعر بالحاجة إلى الإصلاح القومى لتثبيت وجودها ، ولذلك يبدأ مصلحوها بإصلاح نظم التربية ، والتعليم وفقاً لآداب « بستالوتزى » ، وكان الهدف الذى يرمون إليه هو بناء أمة قوية عن طريق بناء أفراد أقوياء ، وبناء الأفراد الأقوياء كان يتطلب منهم تشجيع قدراتهم النظرية وفقاً لآراء « بستالوتزى » ، وكان من نتيجة ذلك تقدم سريع فى السنوات المقبلة ، فلم يأت النصف الأول من القرن التاسع عشر حتى كانت المدارس البروسية قد تبوأت مكانتها الدولية وشهرتها بين الأمم فتمكنت « بروسيا » من الوقوف على قدميها كما تمكنت من تربية جيل ينادى

بالإصلاح الاجتماعى لدرجة أن جعلت ملوك بروسيا يسيئون فهم هذا الاتجاه الإصلاحى الذى بث فى نفوس جميع المواطنين ، فتصوروا أنه رمز لعدم الولاء لهم فبدءوا يعاكسون هذه النزعة الإصلاحية .

ولقد كانت هذه النزعة الأرستقراطية لإيقاف تيار الإصلاح الاجتماعى هى التى أهابت بهؤلاء الأرستقراط الوقوف فى وجه « فروبل » ذلك المجدد التربوى ، ولقد غالى «فروبل» — وربما كانت مقالاته أكثر من كل من «روسو» «وبستالوتزى» — فى الاهتمام بمبدأ النشاط الذاتى لدى التلميذ . ولذلك وجد معارضة شديدة من القائمين بالأمر عند رغبته فى إدخال هذا المبدأ فى المدارس الحكومية ، ولقد شكا ذلك قائلا « إنى كموظف حكومى فرض على أن أقطع وأشكل الآلات الحكومية ، فى حين أننى لا أرغب فى أكثر من أن أدرب رجالا يمتازون بالحرية وبالتفكير وبالاستقلال » ولما وجد « فروبل » إعراضاً عن طرقه الجديدة داخل بلاده نجد أنه يوجه نظره شطر الولايات المتحدة التى اعتنقت مبدأه الذى ينادى بأن تصبح المدرسة جمهوريات حرة للطفل ، والطفولة .

وفى الوقت الذى بدأت فيه أفكار « فروبل» تنتقل إلى أمريكا عبر المحيط الأطلسى لم تعد فكرة ضرورة جعل المدرسة وسيلة من وسائل التقدم الاجتماعى قد فقدت عنصر الجدة وذلك لما أضيف إليها من أفكار (هوارس مان ١٧٩٦ — ١٨٥٩) الذى قال : « إنى عظيم الثقة فى تحسن الجنس البشرى ، وذلك عن طريق الإسراع فى تحسينه بالتربية والتعليم » .

وإلى أمريكا فى القرن العشرين يعزى فضل تقدم النظرية القائلة : إن المدارس يجب أن تتخذ خطوات فسيحة فى توجيه الطريق إلى إعادة الإصلاح الاجتماعى ، وعلى هذا الأساس قوبلت آراء « فروبل » فى أمريكا مقابلة حارة ، إلا أن اتجاه الرأى العام كان موجهاً إلى أهمية هذه الآراء التربوية لا إلى أهميتها الاجتماعية ، وإذن فكأن آراء « فروبل » فى أمريكا قد شجعت موجة التفكير الحر فى تلك البلاد ، ولكن الحركة « الدارونية » هى التى تعهدت هـــذه الحركة بالنماء وبالسقى .

وقبيل انتهاء القرن التاسع عشر نجد أن فكرة التطور التى نادى بها « داروين » تلك الفكرة المشتقة من علوم الحياة قد أقبل عليها جماعة رجال الاجتماع . أولئك

الذين نظروا إلى التربية على أنها المرحلة الأخيرة أو آخر مرحلة من مراحل العملية التطورية ؛ فملاءمة الإنسان مع البيئة تلك العملية التى كانت فى يوم من الأيام عملية طبيعية ، وعضوية ، قد أصبحت فيما بعد عملية تكييف الكائن الحى للمؤسسات الاجتماعية ، والأهم من ذلك أن جماعة علماء الاجتماع قد أشاروا إلى أن التكييف للمؤسسات الاجتماعية كان سائراً من مرحلة شبه شعورية إلى المرحلة الشعورية ، والملاءمة الاجتماعية فى مرحلتها الشعورية تتحقق عن طريق المناهج المدرسية ، ولقد كان هذا الرأى هو الذى نادى به « لستر وارد » (١٨٤١ — ١٩١٣) أكبر الرجال المصلحين الاجتماعيين فى أمريكا .

ولقد كان «لجون ديوى» (١٨٥٠ — ١٩٥٢) أعظم الفضل فى توجيه الأنظار إلى الدور الذى يلعبه أو يمكن أن يلعبه الذكاء البشرى فى الإصلاح الاجتماعى ، وإلى لفت الأنظار إلى الدور الذى يمكن أن تقوم به المدارس فى جهة ذلك الإصلاح ، ولقد كانت آراؤه ثورية فى هذا الاتجاه وكانت المدارس التقدمية هى أولى المدارس التى أخذت بوجهة «نظر ديوى» فى هذا الإصلاح ، ولقد كانت هذه الحركة التقدمية حركة تجارب للآراء الجديدة ، ولما حدثت الأزمة الاقتصادية الكبيرة فى الولايات المتحدة سنة ١٩٢٩ نجد أن « جورج . س . كويتس ١٨٨٩ » يحقر من شأن التربية التقدمية التى كانت تعززها حركة الإصلاح الاجتماعى؛ فى مقاله « هل تتمكن المدرسة من إعادة الإصلاح الاجتماعى؟ »ينادى بأنه يجب على المدرسين أن يقوموا بحركة إصلاح وتطهير لهذه النكبة الاقتصادية ، والاجتماعية التى نكبت بها الولايات المتحدة فى ذلك الوقت ؛ فالمدرسون وحدهم هم مستودع الحكمة البشرية ، وكان يشبه أفلاطون إلى حد بعيد فيما رمى إليه من « حلم أمريكى » وهو أن «المجتمع العادل يمكن بناؤه عن طريق بناء التربية من جديد» .

التربية الحديثة والحياة

ورجال التربية الحديثة اليوم ينعون على التربية التقليدية فصلها بين العمل المدرسى والمجتمع ، بل إنهم ليشفقون من المدرس الذى تصيبه حمى المادة ، فيتجاهل — ضمناً أو صراحة — قيمة النشاط المدرسى ، ويصر على دفع التلاميذ إلى طريق محدود مرسوم ، يستقون فيه معلوماتهم من الكتب المدرسية المقررة ، ويختزنون

هذه المعلومات لتفريغها ثانياً فى ورقة ، ولكى نوضح وجهة نظر أنصار التربية الحديثة ، نضرب عدة أمثلة من بعض المواد ، وكيف تدرس ، فمثلا فى التاريخ ، علينا الاهتمام بالتاريخ المعاصر ، وأن نبذل الجهد فى فهمه على ضوء الماضى ، كما يجب إدخال التربية الوطنية فى دروس التاريخ ، أما إذا احتج المتخصص فى التاريخ بأن هذه لن تصبح حينئذ دروس تاريخ ، فهم يردون عليه بأنها على الأقل أجدى وأنفع من الدراسات التاريخية (الأكاديمية) . كما أن الرياضة يجب أن تضع نصب عينها فهم العالم من وجهة نظر أبعاده المكانية ، والحسابية ، فبدلا من أن يشحن ذهن التلميذ برموز رياضية غير مفهومة . يجب أن تقدم للتلميذ أداة تمكنه من التبصر فى شئون العالم بأسلوب رياضى .

وإذا كان الأدب نقداً للحياة ، فيجب أن ندرس الأدب المعاصر ، حتى يلمس التلميذ الصلة المباشرة بين الأدب والحياة ، ويأخذه على أنه أمر حى دائم النمو ، ولا سيما فى عصر تدفق فيه سيل الكتب والمطبوعات ، تدفقاً يجعل من الضرورى أن نساعد التلاميذ على اختيار غذائهم الروحى اختياراً قائماً على الفهم الصحيح ، مؤدياً إلى هدف معين .

و « العلوم » كمادة للدراسة يمكن أن تنعكس إلى دراسة شكلية بعيدة عن الحقائق ، فمن الممكن أن تصبح دراستها نمطاً جامداً ، وتقليداً محدوداً ، فيصير مجموعة من التجارب التى تجرى إجراء آلياً لذر الرماد فى العيون ، دون أن يعرف التلميذ الغرض منها . يجب أن نركن إلى التطبيق العملى ، ونبدأ تدريس العلوم من هذا التطبيق ، وننتهى إلى استخلاص المبادئ والنظريات العلمية . إننا نلاحظ أن العلوم التى تدرس فى المدارس بعيدة كل البعد عن الحركات العلمية التى تشغل أذهان علماء القرن العشرين ، ويمكن أن نسد هذا النقص بتنظيم محاضرات علمية مبسطة عن «الإلكترونات» و«النسبية» و«السدم الحلزونية» وغيرها من الموضوعات. وهنا لا نتزمت فنطالب المدرس بالتجارب ، إذ أنه لن تجد سوى الألفاظ يركن إليها لشرح نظرياته ، ونستطيع أن نقول إن هذه المحاضرات تلاقى نجاحاً كبيراً على يد المدرس الذى يفهم هذه الموضوعات ، فهماً لا يدانيه سوى فهمه لنفسية المراهق ، وشوقه إلى النفاذ إلى جوهر الأشياء .

لذلك يجب أن تكون الدراسات الخاصة فى المدرسة على اتصال دائم بمعالم العالم

الخارجى التى تمثلها ، فالتربية الحديثة تحفز المدرس كى يجدد مادته ، وطريقته تجديداً مستمراً فلا يهتم بالطريقة فحسب ، بل يهتم أيضاً بقيمة ، وطبيعة ما يقدمه من مادة » .

مما تقدم يتبين لنا مدى الجهود التى تبذلها التربية الحديثة لبث روح الحياة فى المدرسة فهى تهدف إلى جعل المدرسة مجتمعاً طبيعياً ، يتأثر بالمجتمع الخارجى ، ويؤثر فيه ، وكلما زادت الصلة بينهما كانت البيئة المدرسية أقرب إلى الحياة الخارجية التى سيندمج فيها أبناء الجيل المقبل ، وتنادى التربية الحديثة بأنه يجب ألا يقاس نجاح التربية ، والتعليم فى المدرسة بمدى ما تعلمه هذه المدرسة من معلومات لأبنائها ، ولكن بمقدار نجاحها فى إعداد جيل من الشباب يكونون مواطنين صالحين ، ويتمكنون من العيش فى مجتمع متحضر دائم التغير ، ويتحقق هذا الهدف إذا ما انضمت المدرسة إلى المؤسسات الاجتماعية المختلفة ، وساهمت وإياها فى رفعة شأن البلد ، ومعالجة مشكلاته — لذلك نحن ننادى بأن :

أولا : يخصص رجال الصناعة ، والتجارة ، والمؤسسات الأخرى يوماً فى كل سنة ، يسمى يوم المدرسة ، لإطلاع أبناء المدارس ، ومربيهم فى المعاهد المختلفة على مدى التقدم فى التجارة ، والصناعة ، فى مجتمعهم ، وهذا من شأنه أن يوسع الأفق العقلى للأبناء ، كما يعمل أيضاً على تجديد معلومات المدرسين وجعلهم على بينة مما يدور فى المجتمع من نشاط ، لما فى ذلك من فائدة فى مساعدة المدرسين على إعداد المواطن الصالح الذى يلم بما يدور فى بيئته ، يقضى الأبناء والمدرسون يومهم فى ضيافة هذه المؤسسات يتعرفون عليها ، وعلى القائمين بأمرها ، ويتمكنون من أخذ نماذج أو صور ، وبهذا تتمكن المدرسة من أخذ فكرة واضحة عن النشاط الخارجى بالمجتمع من جميع نواحيه .

ثانياً : إشراك أولياء الأمور مع المدرسين فى تأدية أعمالهم فى بعض الأحيان وليس هناك مانع مطلقاً فى أن تخصص المدرسة ساعة كل يوم أو ساعتين كل أسبوع (على الأقل) لحضور أولياء الأمور للمساهمة فى نشاط أبنائهم . فإن هذا من شأنه أن يجعل المدرسة تستفيد من خبرات أولياء الأمور ، فضلا عن أن هذا من شأنه أيضاً أن يجعل الزائر يؤمن إيماناً صادقاً بقيمة أساليب التربية الحديثة فى

تدعيم مثل هذا التعاون بين المدرسة ، والمجتمع .

ثالثاً : تشجيع قيام رابطة الآباء ، والمدرسين فى كل مدرسة . وهى مؤسسة تضم ناظر المدرسة ومدرسيها ، وأولياء الأمور وكل من يهمه أمر التربية فى بيئة المدرسة ، وتجتمع هذه الجماعة بانتظام فى مواعيد تحدد لدراسة أحوال المدرسة ، ونواحى نشاطها ، وحاجاتها ويعمل على توفير الوسائل لتربية النشء تربية حقيقية نافعة : وبالإضافة إلى هذا العمل تعمل جماعة الآباء ، والمدرسين على وضع برامج تعليمية وترفيهية تعود على الجميع بالفائدة . ولا بد من السماح لممثلين من الطلاب حضور بعض هذه الاجتماعات لعرض المشكلات الحيوية التى تهم زملاءهم ، ولنقل آراء اللجنة من حلول ومقترحات إلى زملائهم بالمدرسة .

رابعاً : تخصيص محطات إذاعة فى كبريات مدن القطر ينفرد طلبة المدرسة بتدبير شئونها والإشراف على ما يذاع فيها ، فعن طريق هذه المحطات يتمكن التلاميذ من الاتصال بمجتمعهم يسمعونه صوتهم باعتبارهم أعضاء مؤسسة من أهم مؤسساته هى المدرسة ، يقوم التلاميذ بعرض تمثيلياتهم ، وإلقاء أحاديثهم ، والكشف عن مالديهم من أغان ، وموسيقى .

وبهذه الوسائل وماشاكلها يمكن توحيد جهود المدرسة والمجتمع فى تحقيق الأهداف الحيوية للتربية ، والتعليم ، والسهر على مصالح أبناء الجيل المقبل — وبذلك يمكننا أن نقول إننا نعمل على تكوين المواطن الصالح الذى يلم بنواحى النشاط فى المجتمع ، الذى يقدر الجهود التى تبذل فى حل مشاكله ، والعمل على رفعته ، ورفاهيته .

مراجع

الفصل الثانى

1. Brubacher : A history of the Problems of Education.

2. A. Adler : Guiding the child.

3. A.S. Neill : The Problem Child.

4. W.D. Hambly : Origins of Education among Primitive Peoples.

5. Todd. A.H. : The Primitive Family as an Educational Agency.

6. W. Goodsell : A History of the Family as a Social and Educational

9. Symonds : Mental Hygiene of the School Child.

10. Dewey : The School and the Child.

11. Nunn : Education, its Data, and First Principles.

الفصل الثالث

التربية بين عوامل الرخاء والشدة

ربما لا يوجد من بين العوامل الاجتماعية التى أثرت على مجرى التاريخ التربوى ، عامل كان سبباً فى إثارة المشاكل التربوية كالعامل الاقتصادى ، ذلك العامل الذى — للأسف الشديد — لحقه الإهمال ؛ فالتربية مدينة دائماً فى معونتها إلى الاقتصاد القومى ، ولكنها على الرغم من هذه الحقيقة كانت متباطئة دائماً فى الاعتراف بقيمته فى منهاج الدراسة ، فما السر فى ذلك ؟ ولماذا لم تتبوأ المواد المهنية ، والمواد العلمية مكانها فى المنهج كما تبوأت المواد الثقافية ؟ إن هذه المشكلة هى نفس المشكلة التى تسود دائماً فى أيام الرخاء الاقتصادى كما تسود أيضاً فى أيام الانحطاط الاقتصادى أى أيام الشدة ، وإذن فلماذا يبدو أن هناك دورات فى التربية يصحبها ارتفاع أو هبوط ، متصلة اتصالا تاماً بالموجات الاقتصادية؟ على أن ظهور هذه الموجات بشكل واضح جلى فى عالم الصناعة أكثر منه فى عالم التجارة والزراعة يضع أمامنا مشكلة أخرى . وهى هل من الضرورى أن تلائم التربية نفسها لمختلف الطرق والوسائل التى يكسب بها الإنسان قوته ؟

التربية بين عوامل الرخاء والشدة الاقتصادية

إن المال المتوافر هو إحدى الطرق التى يمكن بوساطته أن تتحقق الأهداف وتتقارب الغايات ؛ فأولئك القوم الذين يكرسون جهودهم للصيد ، والقنص أو الزراعة نجد أنهم يحصلون على قوتهم بالكد والتعب ولا يتوافر لديهم أكثر مما يقيمون به أودهم — وإذا تباطأ مثل هؤلاء القوم عن السعى والعمل تعرضت حياتهم وكذلك حياة من يعتمد عليهم للخطر .

لقد كانت هذه هى حالة جميع الثقافات القديمة — لا سيما عند الشعوب البدائية — فالتقدم الثقافى تحت هذه الظروف يصبح أمراً محالا أو أمراً عرضياً . وتصبح التربية إذ ذاك تربية غير مقصودة ، لأنها تحدث أثناء العمل ، وتكون تابعة

للصيد ولتشكيل الحراب ، وتهدئة الأرواح وما شاكل ذلك ؛ فليس هناك متسع من الوقت للتربية المقصودة ، كما أنه ليس هناك وقت للتمرين والإعداد .

أما التربية المقصودة – أو التربية فى المدارس – فهى منتج من نتاج الرخاء الاقتصادى ، والرخاء الاقتصادى هو ذلك الرخاء الذى فيه يفوق الإنتاج الاستهلاك، وقد يكون مسبباً عن اتساع أراضى الصيد ، أو خصب التربة أو التقدم الصناعى ، كما قد يكون لعنصر المصادفة فى تقدمه الفنى ، وفى مهارته أثر لا بأس به ومهما كان من أمر هذا العامل المسبب للرخاء الاقتصادى فاستمرار الحياة معه يصبح أمراً مضموناً حتى إذا توقف دولاب الإنتاج مدة من الزمن ، وفى مثل هذه الجهات تبدأ المدنيات . ولقد كان هذا هو الحال مع سكان وديان الأنهار ، حيث نشأت المدنيات القديمة ؛ فكلنا يعلم الدور الذى لعبه نهر النيل فى خلق مدنية قدماء المصريين ، فقد كان يفيض كل عام بالخيرات التى لم تكن كافية لسكان الوادى فحسب بل زادت عن حاجتهم أيضاً ، وكانت هذه الزيادة كفيلة جداً بأن تجعل بعض سكانه فى رغد ورفاهية ، ومن بين هذا النفر المترفين كان الكهنة ، أولئك الذين لحسن الحظ ، نجد أنهم يستغلون وقت فراغهم فى دراسة القوى التى أثرت على حياة الكائن الحى كحركات الأجرام السماوية ، واختلاف الفصول .

كما استغل قدماء الإغريق وقت فراغهم أحسن استغلال ، وكانت رفاهيتهم الاقتصادية وليدة الفائض عن حاجتهم من التجارة مع جيرانهم ، لذلك نجد أنهم يستغلون وقت فراغهم لتحسين أحوالهم ، ولذلك نجد ارتباطاً عظيماً بين معنى « الفراغ » لديهم وبين مضمون كلمة « المدرسة » وفى الحق أن كلمة « مدرسة » فى جميع اللغات الحديثة مشتقة من هذا الاصطلاح اليونانى القديم .

وعلى ذلك نجد أن الرابطة بين التربية وبين وقت الفراغ كان مفهوماً ومعروفاً لدى جماعة الإغريق ومن أجل هذا يدرك أفلاطون (٤٣٠ – ٣٤٧ ق . م) أن أولاد الأغنياء هم من أسبق الأطفال للالتحاق بالمدرسة وهم آخر من يتركها . ومما لاشك فيه أن فترات تقدم التربية وتقهقرها طيلة تاريخها ارتبطت ارتباطاً تامًّا بفترات التقدم الاقتصادى وتقهقره . وأعظم مثل لذلك التوازن يمكن ملاحظته أيام اليونان الأقدمين ؛ فالعصر الذهبى للتربية اليونانية ، عصر عظماء

المدرسين أمثال : سقراط ، وأفلاطون، وأرسطو ، كان أيضاً عصر رخاء وتقدم اقتصادى ، وقد اتفقت هذه الفترة مع فترة أضفت على أهل هذا العصر الثراء ومتعهم بقسط وافر من زعامة آثينا ، وصيرورتها مركزاً تجارياً هاماً ، ولا غرابة بعد ذلك أن يغتنى مواطنوها ويصبح لديهم متسع عظيم من الوقت يمكنهم من تزويد أبنائهم بالعلم– الأمر الذى لم يتح لأى مدنية من المدنيات الأخرى .ولم يقتصر الأمر بينهم على مجرد محو الأمية بل يتطلب أبناؤها المزيد من العلم والفن ، زد على ذلك أن عوامل الرفاهية قد عملت على خلق طبقة جديدة من المعلمين الإخصائيين — هم جماعة السفسطائيين — أولئك المدرسون الذين جذبتهم آثينا لا من أجل الأجور العالية ولكن من أجل التجارة بالأفكار ، ولما كان المستوى الثقافى عالياً بين أبناء الجالية الآثينية فى ذلك الوقت فليس بالغريب أن نجد تسامحاً لهذه الثقافة الجديدة التى حملها السفسطائيون ، وربما كان هذا منتجاً من نتاج الرفاهية الاقتصادية ،فالشعب المتزن اقتصادياً يتمكن من أن يتقبل الأفكار الجديدة ويهضمها فى حين أن الشعب الفقير اقتصادياً قلما يقبل على الأفكار الجديدة أو يصغى إليها .

ولقد استمر هذا المستوى الاقتصادى المرتفع عدة قرون فى العالم القديم ،وربما يكون قد وصل إلى أوج عظمته أيام الإمبراطورية الرومانية : فثروة روما فى عنفوان شبابها قد فاقت ثروة أثينا بشكل يدعو الإنسان إلى أن يتصور أن أمور التربية قد وصلت فيها إلى مستوى أرقى مما وصلت إليه أثينا ،إلا أن هذا لم يكن هو وإن لم يحدث ذلك فى الواقع ؛ لأن جماعة الرومان عند طرقهم أبواب الثقافة قد التحقوا بمدارس اليونانيين بلغة الشاعر « هوراس »يمكن أن نقول : إن اليونانيين قد أسروا قاهريهم الغلاظ ، وقد كان من الممكن أن تظل « روما » المركز السياسى والاقتصادى للدولة الرومانية ، ولكن الجزء الشرقى من البحر المتوسط ظل مركز العاصمة التربوية للعالم القديم ، فلقد انتشرت المدارس فى هذه الجهات ، ومن بين أعظم هذه المدارس كانت مدارس جزيرة رودس ، والإسكندرية وإذا كانت هذه المدارس قد فشلت فى مسايرة المدارس الآثينية فى عصرها الذهبى فى عبقريتها وفى ابتكارها فإن هذا فى الواقع راجع إلى عوامل أخرى غير العوامل الاقتصادية .

وفى عكس هذه الظروف أى فى عصر الانحطاط الاقتصادى يمكن أن نلاحظ أنه يساير عصر الاضمحلال التربوى ويمكن أن نلمس ذلك عند تمزق

الإمبراطورية الرومانية : فمما لا شك فيه أن هذا التفكك كان وليداً لعدة عوامل من أهمها ضعف النواحي الاقتصادية . فانحطاط مستوى المعيشة قد عاون الناس على أن يقوموا بتربية أبنائهم .

على أن هذه العوامل قد عظمت فى إبان القرون الوسطى ، فلقد لحق أوربا الغربية فقر مدقع ، ولم يبق هناك متسع من الثراء ومن الفراغ لمتابعة الحركة العلمية وما بقى من المدارس فى هذا العصر لم يكن إلا خلاصة مشوهة لما كان قائماً من المدارس من قبل . فى حين أن النصف الشرقى من الإمبراطورية الرومانية القديمة الذى كانت تنتعش فيه التجارة كان يسوده النشاط والصناعة .

هذا ولا يمكننا أن نحدد ميعاداً معيناً لانتهاء العصور الوسطى إذا كان الانتقال أمراً تدريجياً من هذه العصور إلى عصور النهضة ، وهنا جدير بنا أن نذكر أن هذا الانتقال كان يتميز بحركة الانتعاش التدريجى للنواحى التجارية ؛ فلقد بدأت — بعد عدة قرون — لأول وهلة حركة رخاء اقتصادى كافية لخلق ميل نحو التربية الشكلية ، ولقد ظهر هذا الميل قبيل نهاية القرون الوسطى وتجلى بشكل واضح فى نشأة الجامعات فى تلك القرون ، ومما يستحق الذكر أن نقول إن التعليم كان فيها مهنياً بطبيعته ، وبزيادة الرخاء الاقتصادى نجد أن الاهتمام ينتقل من المهنة إلى العلم من أجل الثقافة ذاتها . على أن التقدم التجارى فى القرون التالية قد وصل إلى أوج عظمته فكان هذا داعياً إلى إحياء النهضة التربوية التى امتازت بتقدم لا مثيل له فى عصورها التاريخية .

ومنذ عصر النهضة نجد أن مستوى المعيشة يظل فى ارتفاع لدى الدول الغربية وبشكل يسمح بالاحتفاظ بمستوى عال من التربية لعدد محدد من السكان ، ولم يحدث أى انحطاط فى مستوى المعيشة فيجر إلى الانحطاط فى مستوى التربية إلا فى فترات الانحطاط الاقتصادى ، والحروب ؛ فحرب الثلاثين التى تلت عصر النهضة كانت مثلا حياً لأثر الحروب . فلقد كانت ذات تأثير مدمر فى الناحية الاقتصادية لدرجة أنها سببت تعطيل التربية فى منطقة الحروب لعدة قرون . وكذلك كان الحال مع الحرب الأهلية فى القارة الأمريكية فى القرن التاسع عشر : إذ كانت ذات أثر هدام لنواحى الحياة الاقتصادية فى الولايات الجنوبية وقد ظل هذا الأثر واضحاً فى حياة هذه البلاد حتى نهاية الربع الثانى من القرن العشرين .

واستعمار القارة الأمريكية مثل آخر من أمثلة تأثير ظروف التوسع على التربية والتعليم ؛ فحرب الهنود ، واستئصال الغابات وتمهيد الأرض للزراعة قد استنفد جميع مصادر الثروة المادية لدى المستوطنين الأول ، ولذلك نجد أن التربية فى أيامهم كانت غارقة فى خطر عظيم هو خطر الإهمال . ولكن بعد أن استقر المستوطنون فى ساحل المحيط الأطلسى وبعد أن كونوا أنفسهم اقتصادياً نجد أن الثروة بدأت تتكدس لديهم بشكل يسمح بزيادة الاهتمام بأمور التربية والتعليم وفى القرن التاسع عشر تبدأ فئة معينة من السكان — تنعمت برفاهية الثروة — تذهب إلى المدرسة ، ولم يتمكن من التعليم فى البيئات الزراعية ، والبيئات التجارية إلا الطبقات العليا ، ولكن عندما حدثت الثورة الصناعية فى نهاية القرن الثامن عشر ، تلك الثورة التى كان من نتائجها أن تضخمت الثروة فى القرنين التاسع عشر والعشرين بشكل يسمح بالسعة وبالفراغ تمتع أطفال السكان جميعاً بالذهاب إلى المدرسة .

وتربية جميع الأطفال كان ينظر إليها على أنها نمو طبيعى للمبادئ المسيحية ، ففكرة المساواة بين جميع الناس بصرف النظر عن الجنس أو النوع أو المركز الاقتصادى أو السياسى ، لابد أن ينتج عنها فرص تربوية متناسبة للجميع .

هذا ولئن كانت الثورة الصناعية ذات أثر فعال فى إحياء الثروة التى كانت تفرض عليها الضرائب للأهداف التربوية والتعليمية ، إلا أنه كان لها أثر آخر خطير إذ أنها عرضت دخل المدرسة للارتفاع والانخفاض وفقاً للموجات الاقتصادية ، ففترات التوسع الصناعى كان يليها فترات ضمور اقتصادى . ففى أمريكا مثلا نجد أن موجات الرخاء كان يعقبها موجات انخفاض وفقر فى سنوات ١٨٣٧ ، ١٨٥٦ ١٨٧٣ ، ١٨٩٣ ، ١٩٢٩ ، وكل موجة من هذه الموجات ظهر طابعها وأثرها على المدارس ، وكان يتأثر بهذا الانخفاض دخل المدرسة ، ومرتبات المدرسين ، ونفقات التعليم التى تخص الفرد الواحد ، ويظهر أثر هذا الانخفاض بعد سنتين من البدء ثم يظهر الانتعاش تدريجياً .

مصدر الثنائية بين العمل والفراغ فى التربية والتعليم

لم يكن الفراغ مكافأة لكل من يعمل فى الشعوب البدائية . ولكنه كان المميز الذى يميز بين طبقة وأخرى من طبقات المجتمع ، فهذه طبقة أرستقراطية مثلا أو

طبقة الأشراف قد تمتعت بوقت فراغ طويل ، وذلك لأنها كانت تتمتع بجهود طبقة أخرى هى طبقة العمال ، وهم طبقة العبيد فى العصور القديمة ، وطبقة رقيق الأرض فى العصور الوسطى ، وبالإضافة إلى هذا كانت تتمتع الطبقة العليا بوقت فراغ مستمر بينما الطبقة الدنيا كانت تكد وتكدح طوال حياتها .

ولم يكن هناك طبقة متوسطة بين هذين الطرفين . حقيقة لقد كان هناك طبقة من التجار ، والمزارعين ولكنهم كانوا أحراراً ولم يكونوا عبيداً وكانوا يقبلون أو يتناولون أجوراً على خدماتهم ، إلا أن هذه الطبقة كانت طبقة حقيرة لأنه كان يوجد بين العبيد من كان ينافسهم منافسة قوية ، من أجل هذا منع الإسبارطيين من تعلم المهن وقد نصحهم « أرسطو » بذلك ؛ فقبول الأجر على الخدمات لا يفرق الإنسان عن غيره من العبيد ، كما أن تناول الأجور على العمل دليل آخر على ضعة الإنسان وانحطاطه، فالطبقة الاجتماعية إذن وليدة المركز فهذا يولد لحياة الدعة والرفاهية، وذاك يولد لحياة الكد والكفاح ، ولم يكن هناك مطلقاً حركة اجتماعية بها يتمكن الإنسان من تحسين مركزه الاجتماعى .

ومن هذا التكوين الاقتصادى الاجتماعى نتجت نتائج تربوية خطيرة . فنوع التربية اللازمة لأوقات الفراغ كان يختلف اختلافاً عظيما عن التربية المناسبة للعامل الذى يعمل بيديه ؛ فالتربية المقصودة لم تكن لازمة لهؤلاء الذين يكدحون بأيديهم ، فما يحتاج إليه هؤلاء من معرفة كانوا يلمون به فى أثناء أعمالهم اليومية . وظل الأمر كذلك عدة قرون ، وبالجملة كان هذا ينطبق على طبقة التجار والصناع ، كما كان ينطبق على طبقة المزارعين، أما الطبقات الراقية فكان التعليم بالنسبة لها أمراً ضرورياً وضرباً من ضروب الترف . فإعدادهم وتعليمهم رموز اللغات المكتوبة كان أمراً ضرورياً كى تنفتح أمامهم السبل إلى كنوز الثقافة ، وكان هذا النوع من الإعداد ضرورياً جداً لطبقة رجال الدين، ومفيداً لطبقة الحكام — وبالإضافة إلى هؤلاء النفر الذين كانوا يقبلون على التربية والتعليم لمهام حياتهم الأرستقراطية ، كان هناك طبقة أخرى تتعمق فى الدراسات اللغوية والرياضية يدرسون العلم للعلم .

على أن هذين النوعين من التربية المناسبين لهاتين الطبقتين كان له أساس آخر معقول ؛ فأرسطو مثلا أمكنه أن يبرر وجود هذا النظام الطبقى للمجتمع سيكولوجياً فهو يرى أن طبيعة الإنسان من الناحية السيكولوجية يمكن أن نميز فيها خاصتين :

هما النفس الشهوانية والنفس العاقلة ، والنفس العاقلة من أخص ما تحتاج إليه: التوجيه وضبط النفس السفلى أو النفس الشهوانية ، وإلى هاتين الخاصتين يمكن أن نفرض وجود طبقتين من طبقات المجتمع ، ولما كانت الطبقة العليا بطبيعتها تدير رحى العمل في المجتمع وتوجهه وتضبطه ، فلا بد أن تكون تربيتها قائمة على تربية العقل ، أما الطبقة السفلى فشبيهة بالنفس الشهوانية وتربيتها مقصورة على الجسم . وعماد النوع الأول من التربية هو التفكير وعماد النوع الثانى من التربية هو العمل . والأولى أدبية والثانية يدوية ، والأولى تتطلب فراغاً لتكوين الأفكار أما الثانية فتتطلب فرصة للعمل ، وعلى هذا نجد أن هناك أساساً جديداً قد وضع للتربية والتعليم ، فكلما كان النشاط التربوى نشاطاً عقلياً كان أكثر قيمة ، وأحسن استغلالاً لوقت الفراغ هو متابعة المعرفة من أجل المعرفة ، وهذا هو المقصود بالتربية الحرة .

على أن تحليل أرسطو للطبيعة البشرية وللمجتمع قد بدا كما لو كان أمراً معقولا وظل أثره سائداً حتى وقتنا الحاضر ، ويتجلى ذلك بشكل واضح فى القرون الوسطى فيمكن أن نميز فيها بين طبقتين واضحتين هما طبقة الأشراف ، وطبقة رقيق الأرض ، وليس بالغريب أن نتبين فى القرون الوسطى تلك التفرقة بين الفراغ وبين العمل التى كانت سائدة فى العصور القديمة ، كما ليس بالغريب أيضاً أن تتبوأ الدراسات الفلسفية ، والدينية والمنطق مكاناً سامياً بين مواد الدراسة لأنها ذات أثر عقلى ، أما علوم الطب فكانت فى المرتبة الثانية من الأهمية لأنها كانت تهتم بالجسم لا بالعقل ، كما كانت الفنون فى المرتبة الثانية من الأهمية أيضاً وذلك لوجود العنصر اليدوى فيها ، وكانت المواد الحرة ذاتها تنقسم إلى مجموعتين متفاوتتين فى الأهمية هما : أولا — المجموعة الثلاثية وهى أهمها ، وكانت تتكون من المنطق ، والنحو ، والخطابة ، وثانياً — المجموعة الرباعية وكانت تتكون من الموسيقى ، والحساب والهندسة ، والفلك .

وإن حركة إحياء التجارة ، والصناعة التى سايرت النهضة تطلبت تغيراً أساسياً فى التنظيم الاقتصادى والاجتماعى للمجتمع فى عصر الإقطاع فقد تطلبت قيام طبقة ثالثة ، هى الطبقة المتوسطة بين الطبقتين : الطبقة الأرستقراطية ، والطبقة الحقيرة . ومميزات طبقات عصر الإقطاع توقفت على علاقاتهم بالأرض طالما كان عماد الاقتصاد فى ذلك الوقت هو الزراعة ، أما ما يميز الطبقة المتوسطة الجديدة فهو

التجارة التى تدفقت بدون حساب . وكانت ثروة هذه الطبقة مركزة فى العملة ، وفى الديون وفى الأسهم التجارية ، ولكى لا تتعرض هذه الطبقة المتوسطة لأخطار الخسارة كان لا بد لها من أن تخلص نفسها من ربقة الاقتصاد الزراعى المتصل بالتزامات الإقطاع . وكان من نتيجة ذلك أن شعرت هذه الطبقة بضرب من ضروب الاستقلال كفل لها مركزاً اجتماعياً ممتازاً ، وهنا نجد أنفسنا أمام طبقة اجتماعية جادّة فعّالة ، ولكنها فى نفس الوقت لم تكن فى مستوى درجة عبيد الأرض .

وكان لا بد من أن يحدث تغيير عظيم فى الأمور التربوية ، نجد أن طبقة الصناع تقوم بتكوين النقابات التى تحتاج إلى مدة طويلة لتربية الصانع حتى يكتسب مستوى عالياً من المهارة الفنية التى تتطلبها المهنة فى ذلك الوقت . كما أن تنظيمات العمل والعمال قد اتسعت اتساعاً عظيماً باتساع الحاجة . وتطلبت تربية شكلية فى اللغة والحساب ليتمكن الإنسان من معرفة حساب التجارة . وكان نتيجة ذلك أن افتتحت المدارس ، وقام بإنشائها مجالس البلديات ، والنقابات ، وتطلبت الدراسة فى هذه المدارس نوعاً متواضعاً من المنهج ، وكما أن النشاط التجارى قد تطلب البحث . والكشف عن طرق تجارية جديدة ، نجد أن الأمر قد احتاج إلى بعض الدراسات العملية كالجغرافيا ، والملاحة ، وما شاكل ذلك .

وعندما كانت الطبقة المتوسطة فى طريقها إلى الظهور ، وفى كفاحها للاعتراف بوجودها ، فإن فائضها الاقتصادى لم يكن يسمح مطلقاً بتخفيف مهام العمل عنها . ولكن بمضى الزمن نجد أن نشاطها الاقتصادى يزداد ومن ثم تزداد مكاسبها وكان نتيجة ذلك بروز أو ظهور طبقة جديدة تتمتع بوقت الفراغ . على أن تغير الأحوال الاقتصادية لهذه الطبقة أدى بدوره إلى إحياء فكرة التربية الحرة القديمة على أن تربيتهم العملية القديمة كانت سبباً فى نشأة اتجاه جديد هو الاتجاه الجمالى فى التربية ؛ فقيمة المعرفة الوظيفية قد طغت عليها فكرة أخرى هى إحياء مثالية أرسطو والمناداة بالعلم (أو المعرفة) من أجل العلم .

أما المدرسة التى كانت تتميز بها هذه الطبقة العليا عن الطبقة المتوسطة فكانت تعرف باسم « المدرسة الإنسانية » وكان منهاجها يقوم على الآداب القديمة — آداب اليونان ، والرومان — ولقد كانت هذه « المدرسة الإنسانية » هى المدرسة الإنجليزية التى حذت المستعمرات الأمريكية حذوها . ولكنها لم تشبع فضول الأمريكيين فى

ذلك الوقت ، إذ أن عماد ثروتهم الاقتصادية كان مبنياً على التجارة والزراعة ، ولذلك نجد فى منتصف القرن الثامن عشر تقريباً أن المصالح التجارية كانت سبباً فى نشأة مدرسة جديدة — هى الأكاديمية — التى كانت مناهجها مناسبة للبيئة الأمريكية فى ذلك الوقت . فمناهجها قد اشتملت على مظاهر نشاط الطبقة المتوسطة كمسك الدفاتر ، والمساحة ، والملاحة .

ولم يقتصر الأمر على مجرد إنشاء أكاديمية علمية لزعماء الطبقة المتوسطة إذ أن أنصار هذه الطبقة كانوا دائبين على إنشاء قيم تربوية جديدة تقليدية تتناسب مع الرأسمالية الجديدة ، وتتنافس مع ثقافة القيم التربوية للعنصر الإقطاعى . وكما كان أرسطو مسئولا عن صبغ المميزات التربوية للطبقة الأرستقراطية بالصبغة المنطقية المعقولة ، فكذلك نجد أن المصلحين من «البروتستانت» كانوا مسئولين عن تبرير المركز الاقتصادى للطبقة المتوسطة . ولقد ترجموا كلمة « مهنة » بكلمة أخرى هى «نداء » واختلاف النداءات بين الناس قد أرجعوه إلى أن الله سبحانه وتعالى قد خص كل إنسان بنداء معين —أى بمهنة— فالمهنة التى يمتهنها الإنسان هى وليدة الإرادة الإلهية ، ولذلك كانت النصيحة ، والنصيحة هى توجيه النصح لعبادة الله ، والاكتفاء بالقناعة فى المهنة وكانت هذه العوامل كفيلة برفع شأن المهنة والعمل الذى يقوم به أفراد الطبقة المتوسطة .

على أن وجهة نظر الطبقة المتوسطة هذه لم تقتصر على الاهتمام بالأكاديميات ، فى المستعمرات الأمريكية فحسب ، بل نجد أنها قد تغلغلت فى التربية الأمريكية فى القرن التاسع عشر . وربما كان كتاب الهجاء « لوبستر » من أهم العوامل التى ساعدت على نشر مثالية الطبقة المتوسطة . فقد لعب هذا الكتاب دوراً خطيراً فى نشر فضائل الطبقة المتوسطة فى كل مناسبة . كالصبر والتحصين ، والحكمة ، والاقتصاد ، والاستقلال ، والاعتماد على النفس .

أما بخصوص الطبقة الاجتماعية التى تقل عن الطبقة المتوسطة ، فقد كان مركزهم الاقتصادى الحقير سبباً فى تعطيل أطماعهم التربوية عدة قرون ، وكان الاتجاه نحو إبقائهم فى هذا المركز الاجتماعى الحقير واضحاً .

التغيرات التربوية التى نتجت عن الثورة الصناعية

ولقد زادت التغيرات التى قامت بها الطبقة المتوسطة فى التربية الشكلية التى سيطرت عليها الطبقة الأرستقراطية ، وكان ذلك نتيجة للثورة الصناعية . فبالإضافة إلى التغييرات التى ولدتها الثورة التجارية نجد أن الثورة الصناعية قد خلقت تغيرات خاصة بها :

١ — نجد أنها كانت عاملا من عوامل سرعة نشأة الطبقة الرأسمالية — هذا من ناحية — ومن ناحية أخرى كانت سبباً فى نشر مثالية الطبقة المتوسطة .

٢ — ومن ناحية ثالثة نجد أنها قد نقلت مركز الجاذبية ، الاهتمام من ثقافة الطبقة المتوسطة إلى ثقافة الطبقة الدنيا ولكن فى كلتا الحالتين نجد أن التغير من الصناعات اليدوية إلى الصناعات الآلية قد ساعد على زيادة الإنتاج ، وزيادة الرخاء الاقتصادى الأمر الذى أدى بدوره إلى إعادة النظر فى مشكلة الفراغ ، والعمل . على أن الأثر الطيب للحركة الصناعية والمباشر على التربية لم يكن واضحاً أو ملموساً فى بداية الأمر — بل بالعكس — فأول أثر لها على التربية هو أنها سببت أضراراً محققة لها إذ أنها قد سببت اضطراباً لنظام المهن الصناعية ؛ فى عهد انتشار المهن اليدوية نجد أن الصانع كان يتعلم صناعته باحتكاكه مع سيده ، وكان يتعلمها فى منزله ، وكان هذا الإشراف يمتد فيشمل العادات المتصلة بالعمل ، وبأخلاق الفتى ، كما يشمل المهارات المتصلة بالإنتاج وبالتجارة ، وبحدوث الانقلاب الصناعى حرم المتعلم من هذه الدراسة وأعفى من هذا الوقت الطويل ، كما تغيرت العلاقة بينه وبين المعلم ووهت أواصرها .

على أن عدم الاستقرار الناتج عن هذه الحالة قد أدى إلى نتائج أخرى وليدة عن الثورة الصناعية ، ومرتبطة بشئون التربية ، وربما كان أهم هذه العوامل هو عامل تسخير الأطفال فى العمل ، ومما لا شك فيه أننا نسلم بعمل الأطفال وتشغيلهم ، ولكن الذى يشغل البال حقيقة هو تسخيرهم فى العمل فى سن مبكرة جداً ، ولمدة ساعات طويلة بقدر ما تسمح بذلك المصانع الجديدة ، ولقد كان سبباً فى اعتلال صحتهم وحرمانهم من فرصة التربية الخلقية التى كان نظام المهن اليدوية يسمح به ، وانحطاط هذا العامل الخلقى كان ذا أثر خطير جداً فى المدن ؛ حيث كانت تكثر

المصانع ، ويزداد عدد السكان ، ولقد كانت خطورة هذا العامل بطيئة فى نهاية القرن الثامن عشر ، ولكنها سرعان ما انتشرت وشاعت فى القرن التاسع عشر ومن حسن الحظ يمكن أن نقول : إنه كانت هناك عدة عوامل أخرى بدأت تلعب دوراً خطيراً فى إصلاح الحال وفى التغيير الخطير الذى تولد نتيجة الانتقال من اقتصاد تجارى إلى اقتصاد زراعى ، وربما كان العامل الخيرى فى مقدمة هذه العوامل ؛ فقد هب جماعة من الناس اصطبغت عقولهم بالصبغة الإنسانية يعملون على جمع الاكتتابات لإنشاء المدارس لتربية فقراء الأطفال ، ومهمليهم الذين جنت عليهم الثورة الصناعية ، وكان من أهم هذه الجمعيات ما يأتى :

١ — الجمعية القومية . ٢ — جمعية المحافظة على التعاليم المسيحية .

وقد تمخضت هاتان الجمعيتان عن فتح « مدارس الأحد » .

ويجدر بنا أن نذكر — ونحن بهذا الصدد — مجهود « روبرت أوين » (١٧٧١ — ١٨٥٨) — فى مصانعه النموذجية فى « نيولانارك » فقد حدد العاشرة لسن بدء العمل للأطفال ، وافتتح مدرسته لتربية صغار الأطفال دون العاشرة ، وكانت مدرسته مزودة بملعب فسيح ، وبفصول تتمتع بالهواء والضوء ، واهتمت مدرسته بالقراءة ، والكتابة ، والحساب ، هذا بالإضافة إلى اهتمامها بمعالم الطبيعة .

ولم تكن « حركة الإحسان » هذه سوى باكورة تحسن فى القرن التاسع عشر فلم ينتصف هذا القرن حتى كانت هناك عوامل اقتصادية وليدة عن الثورة الصناعية دعت إلى المطالبة بإعادة إصلاح نظم التربية والتعليم ، فقد ارتفعت أصوات الطبقة المتوسطة ، والطبقات الحقيرة تطالب بالتربية والتعليم لا على أنه ضرب من ضروب الإحسان ، ولكن على أنه حق لكل إنسان .

على أن هذه الصرخة — حق التعليم لكل إنسان — قد دعت الحكومات إلى التفكير فى فرض الضرائب لجمع المال اللازم الذى يحقق هذا الاتجاه — ولقد كانت هذه الصرخة فى الوقت الذي اتبعت فيه كل من إنجلترا ، وأمريكا سياسة التواكل ، ومن الطبيعى أن سياسة « عدم القيام بعمل » إيجابى من الحكومة قد لاءمت طبقة الأغنياء ، تلك الطبقة التى كان من المتوقع جداً أن يقع عليها عبء فرض الضرائب لهذا التعليم الجديد . وعلى ذلك نجد أن الصراع من أجل التعليم المناسب للظروف

الجديدة وليدة الثورة الصناعية قد انتقل إلى صراع بين طبقة الأغنياء ، وطبقة الفقراء الطامحين .

على أن تضارب المصالح الاقتصادية كان يأخذ مجراه فى أمريكا ، ففى المدن حيث كان أثر الثورة الصناعية ملموساً واضحاً كان الاتجاه يرمى إلى تشجيع المدارس الشعبية ، أما فى المناطق القروية حيث كان الاعتماد فيها قائماً على الزراعة فنجد أنها لم تتأثر مطلقاً بالتغيرات الصناعية ، ولم تتطلب أى تغيير ، أضف إلى ذلك أن المناطق القروية بفضل سعة ممتلكاتها كان عليها أن تتحمل جزءاً عظيماً من الضرائب العينية لتعلم أبناء عمال المصانع مع أنهم فى الواقع كانوا مستأجرين لأراضيهم ، فى حين أن طبقة المصانع العليا كانت تعارض تشريع التربية الحرة ، ومعظم زعماء هذه الحركة كانوا من الطبقة العليا للطبقة المتوسطة التجارية . ولذلك يجدر بنا أن نذكر منهم « جيمس كارتر » (١٧٩٥ — ١٨٤٩) ، « هوراس مان » (١٧٩٦— ١٨٥٩) وهنرى برنارد (١٨١١ — ١٩٠٠) فقد انحدروا من عائلات من ذوات المركز الاقتصادى وفى النهاية انتهت المعركة باتحادهم مع الطبقات الكادحة ونجحوا فى مطالبتهم بتربية الشعب .

وعندما نجح زعماء التربية الشعبية فى جعل صوتهم مسموعاً ، نادوا بضرورة عمل التشريع اللازم للمحافظة على مصالحهم؛ فبالإضافة إلى مطالبهم بمجانية التعليم نجد أنهم يتقدمون فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر مطالبين بالتعليم الإجبارى وبإصدار التشريعات الخاصة بسخرة الأطفال . ولما انهدم نظام المهن فى الهيئات التجارية نجد أن الثورات تقوم مرة ثانية مطالبة بإدخال المناهج التجارية ، والإعداد المهنى فى المدارس ، وبالإضافة إلى إشراف الحكومة على الإعداد المهنى ، نجد أن الأمة بحذافيرها تقوم لتنفيذ قانون « سميث هيوز » — زد على ذلك ، تصدر بعض الولايات تشريعات خاصة بإنشاء مدارس تكميلية لأولئك الذين يرغبون فى إتمام دراساتهم بعد إلحاقهم بالعمل .

وبالإضافة إلى هذه النتائج الواضحة يمكن أن نضيف أدلة تربوية أخرى عن ظهور مجموعة اقتصادية برزت إلى الوجود نتيجة للثورة الصناعية — فقد نشأت مدرسة جديدة خاصة بالطبقة الوسطى فى أمريكا معروفة باسم « المدرسة الراقية » وهذا الاقتصاد الذى حصلت عليه المدرسة الأولية كان رمزاً تصاعدياً لأطماع الطبقات

الكادحة ، وكانت هذه المدرسة الراقية معروفة باسم « كلية الرجل الفقير » وأما مناهج هذه المدارس فتمد خضعت لما تتطلبه « الثورة الصناعية » وذلك بما أدخلته من مادة العلوم ، وبدأت الحرب تنشب بين المواد العلمية وبين الدراسات الأدبية فى مناهج التعليم الثانوى ، ولكن الثورة التى حولت المصانع اليدوية إلى المصانع الآلية قد نتج عنها ظهور الأهمية الاجتماعية للعلوم ، واعترف بذلك فى المنهج .

وقد تبوأت العلوم أهميتها فى المنهاج لا نتيجة للثورة الصناعية فحسب، ولكن نتيجة لعوامل جديدة ظهرت فى الهيئات الزراعية ؛ فهذه الهيئات قد لحقها تغير عظيم نتيجة لاستخدام الآلات فى الزراعة ، وفى ضوء ما صبغته دراسة العلوم على الكيمياء الزراعية وعلى المواد الفنية المتصلة بها من أهمية كان من نتيجة ذلك أن المناهج الزراعية ، والكليات الزراعية رفعت من قيمة تربية طبقة العمال الذين ظلوا طوال العصور فى أحط المراكز وأحقرها .

ولئن كان النصر الذى أحرزته الطبقة المتوسطة نتيجة للثورة الصناعية عظيما إلا أن نجاحها فى نشر ثقافتها فى التربية ظل قاصراً ، فلا زال المنهج التقليدى المؤسس على دعامات ارستقراطية ذا أثر فعال فى جبهة التربية ، وما زال يهتم بالفنون السبعة الحرة ولم يخل القرن التاسع عشر والقرن العشرون ممن يؤمن بأهمية التربية الثقافية ، وعلو شأنها على التربية المهنية . وما زال هذا الوضع ممثلا فى أهمية « بكالوريوس الآداب » على غيرها من الدرجات العلمية ، وفى سيطرة الجامعة على مناهج المدارس الثانوية .

على أن بقاء الحال من المحال كما يقولون فلم تلبث الطبقة المتوسطة وليدة الثورة الصناعية أن عبرت عن وجودها وبدا ذلك فظهر فى منهاج الدراسة ؛ فالدراسات الإنسانية التى كان يظن أنها ذات أهمية عظمى فى التربية العقلية بدأت تفقد سلطانها وأهميتها ، وبدأت اللغة اللاتينية ، واليونانية وكذلك الرياضة تدرس لما لها من فائدة تدريبية ولما لها من قيمة وسلطان ، كما بدأ المنهج يفتح صدره لمظاهر النشاط خارج جدران الفصل .

سيطرة تربية الطبقة المتوسطة

نتيجة هذا الكفاح المتواصل انتصرت الطبقة المتوسطة ، ففتحت المدارس

الشعبية ، وضمن التعليم الإجباري ، وسنت قوانين العمال ، والعمل وفتح المجال أمام التعليم المهنى ، غير أن هذا النجاح ــ بصرف النظر عن طبقته ــ ما زال متأثراً بطابع الطبقة المتوسطة ؛ فالتربية المهنية مثلا رمت إلى إعداد الأطفال للمراكز الخاصة بهم فى الطبقة المتوسطة بدلا من أن نعدهم لإصلاح هذا النظام التربوى .

ولا غرابة بعد ذلك أن تفطن الطبقات الكادحة ــ طبقة العمال ــ تلك الطبقات التى شعرت بأهمية مدارس الشعب ، إلى أن هناك مهام أخرى تنتظرهم كتحرير مواهب العمال ، ولقد أدى هذا الموقف إلى ثورة بعض العمال وأول مثل فى تاريخ التربية لنظام تربوى سيطرت عليه ميول العمال الثقافية كان وليد الثورة الصناعية سنة ١٩١٧ ، فقد تكونت لأول مرة فى التاريخ حكومة يسيطر عليها ميول أولئك الذين يعملون بالمطرقة والسندان ، فقيمة العمل توقفت على قيمة الطبقة الكادحة ، فبمجرد أن تحققت المظاهر الاقتصادية والسياسية للثورة ، نجد أن المدارس تساير هذا الاتجاه عن طريق منهج يدور حول مطالب الطبقات الكادحة ، ولم تتضمن هذه الثورة جعل التعليم مهنياً فحسب بل كان الأمر أبعد من ذلك فلم يعد « العمل » محور نشاط المنهج فقط ولم تهمل الدراسات الاجتماعية ، والعلمية، والجمالية، بل كان يهتم بها لجعل حياة الإنسان غنية .

أما ما حدث فى أمريكا فقد تزعم جون ديوى (١٨٥٩ ــ ١٩٥٢) حركة مهاجمة هذه الثنائية بين الفراغ ، والعمل فأبطلها لاعتبارين هما :

أولا : أن هذه الثنائية لا تناسب إلا مجتمعاً مكوناً من طبقتين : طبقة العمال وطبقة الأحرار ، أما فى مجتمع مكون من طبقة واحدة هى طبقة الأحرار فهذا هو الظلم ؛ فالإنتاج الصناعى كان من نتائجه أن سمح بالفراغ لكل شخص ، فبدلا من أن يكون هناك طبقة واحدة تتمتع بالفراغ تقوم فيه بالتفكير ، وطبقة أخرى تقوم فيه بالعمل ، نجد اليوم أن هناك طبقة واحدة يقوم كل فرد منها بنصيب من العمل ، كما يتمتع بنصيبه من الفراغ ليجدد فيه النشاط للعمل أو للإنتاج العقلى ، وقد نصت الجمعية القومية للتربية التى تأسست سنة ١٩١٨ على أهمية استخدام وقت الفراغ .

ثانياً : لقد رفض ديوى هذه الثنائية بين العمل والفراغ لاعتبار آخر هو أنها قائمة على أساس سيكولوجى خاطئ ، هو التفرقة بين الجسم والعقل ، ولئن

كان « أرسطو »قد أباح هذه الثنائية بين تربية الطبقة العليا وبين تربية الطبقة الكادحة ، وذلك لارتباطها بالثنائية السيكولوجية التى لاحظها بين العقل والشهوة أو بين العقل ، والجسم ، فإنه — أى « ديوى » —قد نبذ هذه الثنائية لأنها تناقض ما وصل إليه العلم الحديث فى ميدان علم الحياة أو السيكولوجيا ، فالتربية من أجل العمل يجب أن تحمل بين طياتها وثناياها التربية من أجل التفكير .

والآن نتساءل هل هناك تفرقة بين التربية الحرة وبين التربية المهنية ؟ أما وقد لاحظنا أن الاعتبارات التاريخية وحدها هى المسئولة عن التفرقة بين التربية الحرة « تثقيف العقل وتهذيبه بالمعلومات الثقافية» وبين التربية المهنية ، وعن إبعاد العنصر الثقافى الحر عن التربية المهنية فإننا نقول إنه لا يمكن أن تتصف التربية بالحرية إذا لم نستطع أن نمكن الطالب من كسب قوته بنفسه ، ومن المحافظة على كيانه الاقتصادى فى المجتمع ، فالرجل الذى يعتمد على مجهود غيره دون أن يبذل من جانبه أى مجهود معادل له ، لا يمكن أن يكون حرًّا ، إنه يبدأ فى التحرر إن لم يشعر باستقلال اقتصادى ، ومن هنا كانت التربية المهنية عاملة على التحرر ، ولكن هل من الحق أن يظن أن التربية المهنية ليس لديها ما تقدمه للإنسانية، وللحرية بمعناها العام ؟ إن الأستاذ « هوايتهد » يلاحظ « أن التفرقة بين التربية الصناعية أو المهنية والتربية الحرة تفرقة باطلة، فكل تربية صناعية معتدلة تستلزم نصيباً من التربية الحرة ، وكل تربية حرة تستلزم تعلم صنعة ، أو مهنة » أى أنه لا توجد تربية ما دام هناك تفرقة بين الجسم والعقل ، أو بين العمل والفكر كما سبق أن أشار بذلك « جون ديوى » .

إن الاستاذ « هوايتهد » يرى أن التربية الصناعية يجب أن تكون معتدلة ، ويفرق تقرير « سبنسر » بين المدارس الصناعية التى تعد لمهنة واحدة كالطباعة والنسيج ، وبين التى تعد لعدة مهن ، ويعتبر هذا التقرير أن النوع الثانى قريب من التربية الحرة ، ومن الممكن أن ينظم تنظيما يقربه من المدارس ذات الاتجاه الحر كالمدارس الثانوية ، والأمر كله يتوقف على طبيعة الحرفة ، فإذا كانت الحرفة بسيطة ضيقة الأفق ، فإنها لا تحتاج لإعداد طويل ، وإن كانت المهنة معقدة فإنها تحتاج لإعداد طويل ، ومن ثم إلى ثقافة عامة .

ومهنة التدريس مثلا لا بد لها من تربية إنسانية طويلة الأمد ، وهى تخالف فى ذلك المهن اليدوية ، كسوق الترام أو الكتابة على آلة ، فلكى يصبح الشاب مدرساً من المجيدين يجب أن يكون إنساناً مثقفاً ثقافة عقلية ، وأخلاقية ، وروحية ، فلكل من هذه النواحى اتصالها بعمل المدرس ، ولا سيما أنه محدود الحظ فى دراسته بالرغم من أنه سيحتاج لكل هذه الثقافات الواسعة ، وسيحتاج فوق ذلك إلى أن يوالى تربية نفسه ما استطاع إلى ذلك سبيلا، ولهذا السبب المزدوج لم تكن تربيته تربية إنسانية واسعة عديمة الجدوى ، ولكن القائم على آلة يدير مفاتيحها أقل حاجة إلى الثقافة من المدرس . لأنه لا يحتاج فى عمله اليدوى إلى قدر كبير من الثقافة، إذ يستطيع أن يقوم بعمله على أكمل وجه ، وقد يبرع فيه دون أن يكون له من الثقافة أدنى نصيب .

هناك عدد من المهن مثل الهندسة ، والتجارة ، والبناء ، والفلاحة ، قد شغلت محلاً أساسيًّا فى حياة المتمدينين ، فأصبح لها تقاليد خاصة، وصار لأربابها صفات وأخلاق خاصة ، وصار النجاح فيها رهناً بكثير من المهارة ، والحنكة ، مما جعلها ميداناً لإبراز كثير من المواهب ، ومجالا لإظهار روح التفنن ، والابتداع فى نواحى القوى العملية ، ومثل هذه المهن لا يمكن أن تنجح دون أساس من المعرفة العلمية ، أو المواهب العقلية ، أو الملكات الفنية المدربة ، فتدريب التلميذ فى إحدى هذه المهن معناه انهماكه فيها إذا وافقت ميوله الخاصة ، ومعناه كذلك أنه قد طبع من الناحية العقلية ، والخلقية بطابع معين ، وليس من الإنصاف أن تزعم أن التدريب فى مثل هذه المهن خال من التربية الحرة ، فإن هناك من النفوس ما لا يستثير طاقتها سوى العمل المباشر فى أثناء تدريب مهنى، ولنا أن نقول إن التربية المهنية حرة بأوسع معانى الكلمة .

فالروح الإنسانية ، والثقافة تظهر فى التربية المهنية بمقادير متفاوتة حسب صلة المهنة بالحياة العامة ، فإذا كانت مهنة الرجل هى لب كيانه كله فإنها تصبح ثقافية إنسانية حرة ، وإذن فقد وصلنا إلى نتيجة يتلاقى عندها أنصار التربية الحرة مع أنصار التوجيه المهنى ، وليس لنا بعد ذلك أن نضع الفروق الدقيقة بين التربية الحرة ، والتربية المهنية ، فالأولى تصبح مهنية إذا هيأت لوظيفة خاصة فى الحياة ، والأخيرة تصبح حرة إذا كانت ذات تقاليد خاصة،أو كان إتقانها يتطلب

قدراً من الثقافة ، وإنا لننظر بإعجاب إلى تلك الصورة التقليدية التى يظهر فيها الصبى جالساً إلى معلمه الصانع الذى لا يعلمه صناعة الأحذية فحسب ، بل يعلمه إلى جانب ذلك الشعر ، والأدب ، والموسيقى ، والأخلاق ، هنا نجد الصانع نفسه رجلا مثقفاً ، حمل على عاتقه ثقافة صبية كاملة .

ولقد انهار نظام التلمذة فى الصناعة منذ أوائل القرن التاسع عشر ، وكان السبب فى القضاء عليه نشوب الثورة الصناعية فى إنجلترا ، إذ أن إدخال الآلات فى الصناعة جعل إشراف المعلم سطحيًّا ، بل جعل سلطانه الشخصى على صبيانه ضئيلا ، وإننا لنتحسر على تلك الأيام التى كان الصانع فيها يقضى أياماً فى إبداع زوج جميل من الأحذية ، تلك الأيام التى عفت عليها أيام الآلات ، وقضت على جانب تفنن الفرد ، وإبداعه فيها تمام القضاء ، إذ أصبحت الآلات تنتج فى اليوم ما كان ينتجه آلاف الصناع فى عدة أيام ، ولم يقتصر ضرر الآلة على القضاء على الناحية الإبداعية للفرد ، بل لم يبق هناك حاجة ملحة إلى ثقافة مهنية ، فلا غرو أن زال عن معلم الصناعة ما كان له من فضل التثقيف المهنى ، فلم يعد كعهده بالأمس مصدراً للثقافة المهنية ، وليت الأمر وقف عند هذا الحد ، بل إن الآلة التى لا تحتاج إلا لإشراف بسيط ، وفوق ذلك فهى سريعة العمل ، وافرة الإنتاج . قد هيأت للعامل جزءاً كبيراً من الفراغ لا يعرف كيف يقضيه ، على أن مشكلة الفراغ ليست حديثة العهد بل إن « أرسطو » ذكرها فى بعض كتبه ، ولكن الفرق كبير بين فراغ القدماء ، وفراغ العامل فى الوقت الحاضر — كان « أرسطو » يتحدث عن الفراغ الذى يتمتع به الرجل الحر المترف ليقضيه فى التفكير ، والتأمل الفلسفى ، أما الفراغ فى ديمقراطية حديثة ، فهو جزاء العمل وحمل المسئولية .

ولذلك كان من أشق أعباء التربية تدريب الشعب على المهارة العامة ، وتكوين ميول متنوعة ، تجعل الفرد قادراً على أن يعرف كيف يستغل وقت فراغه ، دون أن نتركه للشيطان يعبث به ، بل تشغل كل فرد هوايات تضاف إلى عمله الأصلى ، وتستغل فيه قوته الإبداعية .

وعلى الرغم من أننا نرفض إدماج التربية الحرة فى التربية المهنية ، لا نود أن تستهلك قوات تلاميذنا وطاقاتهم فى تدريب مهنى مبكر ، فى الوقت الذى تحتاج فيه تربيتهم الحرة لهذه الطاقات ، وعلينا أن نذكر أن « فن الحياة مهنة تحتاج لتدريب

نوعى مثلها مثل أية مهنة يراد بها كسب القوت » وأن الكفاية سلعة غالية الثمن لا تعدلها إلا الرجولة الكاملة ، حتى إذا كان معظم أولادنا سيقومون على مفاتيح الآلات فى حياتهم المستقبلة، فإنهم سيكونون قدوصلوا إلى التربية الحرة فى المدارس قبل مغادرتها إلى المصانع وقبل أن تفوت فرصة التربية الحرة ، ولكننا إذا تمسكنا بالتربية الحرة ، فإننا نقصد التربية العامة ذات الاتصال المباشر بالحياة الحاضرة ، فقد عفت تلك الأيام التى كانت تفصل بين التربية العامة فى المدارس وبين الحياة الخارجية فى المجتمع الأكبر ، إننا فى سبيل الوصول إلى فكرة واضحة عن التربية التى نريدها ، إننا نريد تربية نوعية خاصة ، فكأننا نعود من حيث بدأنا إلى التربية النوعية الخاصة ، فهى التى لاءمت مجتمعاً أبسط من مجتمعنا الحالى ، ولا نشك فى أننا بحاجة إليها الآن ، ولذلك نوجه أنظار المربين كى يضعوا خططاً للتربية النوعية التى تلائم مجتمعنا المعقد الحالى، فلا بد أن يلائم التدريب النوعى فى يومنا ذلك الأسلوب من الحياة التى يحياها التلميذ فى المستقبل ، وإذا كان التلميذ سيعمل فى الصناعة فلا بد من تدريبه على قضاء وقت الفراغ ، وهى مشكلة سيواجهها فى المستقبل .

والنتيجة التى يجب أن نحققها هى اتحاد وجهتى نظر التربية الحرة (الثقافية) ، والمهنية فى المدرسة ، فإن لم يكن ذلك ممكناً فلا بد من أن تقف التربية الحرة جنباً إلى جنب مع التربية المهنية ، إذا لم تكن الثقافة ضرورية للمهنة ، فهى ضرورية لوقت الفراغ ، إننا نود ألا يجبر شخص على الاختيار بين تربية دون مهنة، أو بين مهنة دون تربية ، فالمدارس الفنية التى تعد للمهنة لا تهمل الثقافة ، والمدارس الثقافية يجب ألا تغفل الاعتبارات المهنية،ومن ثم لا نرى مسوغاً للحملة على المعاهد الصناعية ما دامت ترضى النزعة الثقافية فى مناهجها ، إلا أن تقرير « سبنز » يذهب إلى أبعد من هذا فهو يرى أن الإعداد للمهنة جزء هام من التربية ... وأن أى إعداد أو تخصص مهنى يجب أن يتأخر إلى نهاية الحياة الدراسية ، ومن هنا كانت مدارسنا الثانوية المتوسطة (المدارس الإعدادية) بعيدة عن الاصطباغ بالصبغة المهنية إلا أنها أصغت إلى النزعة الواقعية فى تقرير « سبنز » ، وتقرير « هادو » فجعلت التربية فيها متلائمة مع البيئات المختلفة التى تقع فيها المدرسة ، إذ أن المدرسة يجب ألا تغفل المهنة التى سيخرج إليها التلاميذ فى البيئة التى هم فيها .

ومهما حاولنا تحقيق فكرة تكامل التربية (والتوفيق بين التربية الحرة ، والتربية المهنية) فما زالت الحقيقة قائمة وهى أن الإنسان لا بد أن يقيم وزناً كافياً للاعتبارات العملية . فالإنسان المتعلم أو المربى يجب أن يكون لديه القدرة على القيام بعمل الأشياء . وتعتمد الصناعات الحديثة يحتم على رجال التربية والتعليم ، زيادة العناية بالتربية المهنية ، ويجب ألا ننسى أننا نعيش فى عصر يحكم على قدرة الإنسان فيه بمدى نجاحه فى النواحى الاقتصادية ، ولذلك كان لزاماً على المدرسة أن تعمل على تشجيع الميول العملية لدى النشء فى نفس الوقت الذى تشجع فيه الميول الثقافية ، وهذا أمر هام فى وقت تكثر مشاكله الاجتماعية وتظهر بسرعة ، فكلا النوعين من الميول ضرورية جداً فى أى منهاج من المناهج التربوية . وكل ما نحتاج إليه لا يعدو أن يكون منهجاً موحداً ، ولكى يتحقق هذا التكامل بين الناحيتين لا بد أن تكون هناك فلسفة معينة نحو الحياة تسترشد بها التربية ، وهذه الفلسفة من شأنها أن تقلل الحواجز القائمة فعلا بين الشعوب ، وبين الأجناس ، وبين الأديان ، وبين أصحاب العمل ، والعمال ، وعلى المدرسة تشجيع تكوين مثل هذه الفلسفة أو مثل هذا الاتجاه العقلى نحو الحياة فى بنيها ، وبناتها .

فعلى المدرسة إذن أن تعمل على أن تشجع التلميذ على فلسفة خاصة به ، وعلى المدرس ألا يتحيز لرأى معين ويفرضه على طلابه، بل عليه أن يعرض عليهم جميع نواحى المشكلة ، ويترك أبناءه أحراراً فى اعتناق ما يريدون اعتناقه ، ويجب أن تعمل جميع المواد الدراسية على تحقيق هذا الهدف ، وعلى تحقيق مبدأ الوحدة ، والتكامل بين جميع المواد الدراسية بعضها وبعض ، فالمدرس اليقظ هو ذلك الذى يعمل على ربط مادته بغيرها من المواد كما يعمل على ربط مواقف معينة فى المادة بالحياة القائمة فعلا — فمدرس التاريخ يمكنه أن يربط التاريخ بالأدب ، ويمكنه أيضاً أن يوضح لطلابه فضل العلوم على النجاح المادى والاجتماعى فى الحياة ، وبالمثل نجد أن المشاكل الاقتصادية ، والاجتماعية ، والسياسية ، والدينية سوف تعلن عن نفسها وتظهر ، وجدير بالمدرس أن يتخذ منها وسيلة لتحقيق فكرة التكامل ولو لم يكن للتاريخ وغيره من المواد أى فائدة فى نظر الطفل خارج جدران الفصل فإن فائدتها لا يمكن الشك فيها .

والاهتمام « بالكل » — فى حياة الفرد ، وفى التربية ، يلعب دوراً كبيراً جداً

فى تكامل التربية المهنية ، والتربية الحرة ؛ فالتربية الثقافية لا تصبح تربية حرة بكل معنى الكلمة إلا إذا كانت تخدم المهنة كما تخدم الفراغ فى نفس الوقت، من أجل ذلك نحن نؤكد أن اهتمامنا بوضع بروجرام اجتماعى أو برسم فلسفة للحياة من شأنه أن يقلل تلك الجفوة الموجودة فعلا بين التربية الحرة ، والتوجيه المهنى .

والتربية المهنية تصبح تربية حرة عن طريق تشجيع ، وتوسيع ميول الأطفال أو التلاميذ . فالتلميذ الذى يدرس الزراعة ، يمكن أن يوسع دائرة ميوله فيدرس تقدم الزراعة ، وتطور الآلات الزراعية ، ومشكلات الهجرة إلى المدينة ، كما يهتم أيضاً بالمحصولات الزراعية ، وخلافه ، كما أن دراسة هذه المشكلات لا بد أن تؤدى بدورها إلى دراسة مشاكل أخرى متصلة بالاقتصاد والاجتماع ؛ فالتلميذ الذى يهتم بالعمل فى حجرة الأشغال يمكن أن نشجعه على دراسة المخترعات ، والمكتشفات الحديثة ، ويمكن تشجيعه كذلك على دراسة مشاكل العمل والعمال ، وغير ذلك من المشكلات الاقتصادية ، كما أن مادة التدبير المنزلى تتيح فرصة لا مثيل لها لدراسة الكيمياء ، والفن ، وكل ما يتصل بصناعة إنتاج الأطعمة، والملابس ، فالمدرس اليقظ سوف لا يجد حداً لمثل هذه المشكلات ، ومما لا شك فيه أن المدرسين المتخصصين لمواد التدبير المنزلى يمكنهم أن يوسعوا عقول بناتهم لهذه المادة التى يجب أن تشمل تزيين البيت ،وإدارة المنزل،والأغذية، وشراء الأطعمة والعناية بالأطفال ، وهكذا — ويمكن أن تمتد هذه المناهج فتشمل علم نفس الطفل ، ومبادئ الاقتصاد ، ومسك الدفاتر ، والحساب التجارى ، والفن ، والصحة .

فالتربية المهنية تصبح عقلية،وثقافية بقدر ما تمكن المربى على توجيه التلاميذ إلى مرحلة ما وراء النواحى العملية ، إلى مرحلة بناء وتكوين المبادئ ؛ فيجب أن يلم التلميذ بالمبادئ فى مادة العلوم ، والتاريخ والاقتصاد ، وغير ذلك من المواد الأكاديمية ، على أنه يجب ألا يقتصر على تلك المرحلة فحسب إذ أن ما يحتاج إليه لا يقتصر فقط على تضييق تلك الجفوة الموجودة بين المواد ، إذ ليس بكاف أن يلم التلميذ بالقوانين الخاصة بالذرة ، وبالجاذبية ، وقوانين الأحماض ، والكيماويات ؛ وقوانين الوراثة ؛ وغيرها من القوانين فى الطبيعة ، والكيمياء ، وعلم الحياة — بل إن مدرس العلوم مثلا عليه أن يوجه أنظار التلميذ لتقدير فضل العلوم وأهميتها فى ميادين الصحة والطب ، والتغذية ، والرحلات ، والمواصلات ، والتجارة ؛ ووسائل

الراحة ، كما أن مثل هذا المدرس يجب ألا يوجه الأنظار كذلك إلى ما يطرأ على الأخلاق من مرونة ، وأن يوجه أنظارهم أيضاً إلى أهمية ، العلوم ، وأهمية العملية العلمية فى تحسين المجتمع ، وبالمثل يجب أن تساهم اللغة ، والموضوعات الإنشائية فى توسيع أفق التلميذ العقلى ؛ ونظرته الاجتماعية ؛ وتحسين عادات التفكير ؛ وهكذا — وبالجملة — يمكن أن نقول : إن ربط التربية الحرة بالتربية المهنية يتحقق تحققاً فعلياً إذا تمكنا من تدريس أى علم من العلوم بشكل يخلق أفراداً وقد اتسعت آفاقهم العقلية ؛ وعظم تفكيرهم .

مما تقدم يتبين لنا أن التفرقة بين التربية الحرة ، والتربية المهنية فكرة خاطئة لا تتفق والديمقراطية الحديثة — فإذا كان هناك علم من العلوم وكان لهذا العلم قيم عملية واضحة فيجب علينا ألا نخطئ فنعتبره من المواد العديمة القيمة من الناحية الثقافية . فيجب أن نعمل على ربط مواد المنهج بعضها ببعض ، ويجب أن يكون لكل مادة من مواد الدراسة التى تدرس داخل جدران الفصل أو التى يمارسها التلميذ فى مظاهر النشاط خارج جدران الفصل أثر واضح فى تحرير التلميذ ، كما أن مواد الدراسة التى يتعلمها التلميذ فى المدرسة يجب أن تكون عوناً له على حل مشاكل الحياة اليومية ، فمناهج الدراسة يجب أن يكون أمرها واضحاً فى كل من الثقافة والمهنة . وبالمثل يمكن أن نقول : إن مظاهر نشاط التلاميذ خارج جدران الفصل له أهميته لا فى بناء أخلاق التلاميذ فحسب ، بل تتضح أهميته أيضاً فى خلق الكفاية الاقتصادية ، ووجهة النظر الاجتماعية . فسواء أكان التلميذ يستمع لدرس فى اللغة الإنجليزية ، أم يقوم بعمل فى حجرة الأشغال ، أم الحياكة أم فى ملاعب الرياضة البدنية ، أم فى مجلس — فهذه جميعها تتفق فيما بينها فى تكوين فلسفة التلميذ نحو الحياة ، فأهداف التربية ومادتها وطرقها ، ونظمها يجب عليها جميعاً ألا تفرق بين الناحيتين النظرية ، والعملية — فيجب أن نربط بين الناحيتين الثقافية والمهنية وأن نعمل على بناء شخصية متكاملة لها فلسفتها الثابتة فى هذه الحياة .

مراجع
الفصل الثالث

1. Adams; J. E. & Taylor: An Introduction to Education and the Teaching Process.
2. Bode, Boyd H. : Fundamentals of Education.
3. Bode, Boyd H. : Modern Educational theories.
4. Bode, Boyd H. : The Problem of Liberal Education.
5. Brim : Progress in Progressive Education.
6. Aurton : Introduction to Education.
7. Dewey : Democracy and Education.
8. Goal, Alvin : Sociology and Education.
9. Snedden, David : Vocational and Industrial Education.
10. Anderson, L.F. : History of Manual and Industrial School Education.
11. G.A. Bennett : History of Manual and Industrial Education.
12. Saucier : Introduction to Modern Views of Education.

الفصل الرابع

التربية الحديثة بين المذاهب الفلسفية المختلفة

إن التربية الحديثة — مثلها كمثل معظم نظم التربية ، والتعليم الأخرى — تعتمد فى سياستها التربوية على أكثر من مدرسة فلسفية واحدة ، مثلها فى ذلك مثل الرجل العادى لا يتعصب لرأى واحد من الآراء ، وإنما هو درجة وسطى بينها ، ينتخب من كل ما يروقه : وإننا إذا استعرضنا آراء كبار رجال التربية الحديثة ، وقمنا بتحليلها ، وجدنا أن آراء المربين فيهم تختلف . فمثلا : الكاتب الكبير « جان جاك روسو » يعتبره « جون آدامز » أظهر رجل من رجال الحركة الطبيعية ، ويعتبره الأستاذ « رسك » مثالياً عارض الطبيعة فيما يختص بأمور التقاليد والعرف الاجتماعى ، ويعتقد أن تربية الطبيعة كانت مجرد تمهيد للإعداد الأخلاقى ، والجمالى ، والدينى ، ولا نكون مبالغين إذا قلنا إن الكثير من طرق « روسو » لا سيما فى المراحل الأولى من التربية سائرة وفق قوانين الطبيعة ، ولكن أهدافه كانت مثالية ، وسنحاول أن ندرس ونستعرض عرضاً سريعاً لنظريات التربية المشهورة ، أو المذاهب الفلسفية المعروفة ، كالحركة الطبيعية ، والمثالية ، والبراجماسية ، حتى يمكن أن نستخلص منها جميعاً الأفكار التربوية التى تدخل فى نطاق التربية الحديثة ، والتى أصبح لها وزن قائم بين كبار رجال التربية من المحدثين فى الوقت الحاضر .

أولا — الحركة الطبيعية

ترجع الحركة الطبيعية إلى الأيام الأخيرة من النهضة العلمية عندما ضعفت الحركة الإنسانية ، وأصابها الركود ، وقد كانت تلك الحركة الطبيعية المبكرة ثورة على منطق العصور الوسطى ، وجفاف التعليم فيها ، وقلة فائدته ، فبعد أن كانت دراسة الإنسان عن طريق آدابه ، ممثلة فى تراث الإغريق ، والرومان ، من مميزات الحركة الإنسانية فى عصر النهضة ، تدهورت هذه الحركة عندما تحولت الدراسة إلى دراسة كلمات ، وعبارات جوفاء لا صله لها بالحياة ، ومن الطبيعى أن يتلو هذا

الجمود حركة طبيعية تعيد إلى التربية طلاوتها وتبعث فيها حياة جديدة ، وقد قامت حركة طبيعية أخرى لتلك الأسباب عينها بعد الحرب الكبرى الماضية ، فالمثل العليا التى نادى بها المصلحون من رجال التربية فى القرن التاسع عشر كانت قد مستها يد البلى ، فظلت راكدة فى المدارس ، ولم تنتج شيئاً أكثر من محو الأمية ، فكان لا بد من إحداث تغير جوهرى فى نظم التربية ، والتعلم يتناول الأهداف والخطط ، والمناهج ، والطريقة التى تتمشى مع الأسس الطبيعية ، وقد نقد « روسو » التربية القديمة نقداً مراً ، وربما كان هذا هو السبب الذى من أجله نعتبره من رواد الحركة الطبيعية ، بالرغم من مثالية أهدافه التى لا شك فيها ، إذ كان بطبيعته معارضاً وثائراً على كل الهيئات الاجتماعية ونظمها القائمة ، وتظهر ثورته بوضوح فى عبارته المشهورة « سيروا ضد ما أنتم عليه ، تجدوا أنفسكم دائماً فى طريق الصواب » ، وقد قال فى مناسبة أخرى « إن كل الهيئات الاجتماعية ليست إلا كتلة واحدة من السخافات والمتناقضات والناس ضحايا مدنتنا » — ولذلك نجده يطالب بأن يبعد « إميل » عن أبويه وعن المجتمع وعن مدارسه ، كى يربيه وفق الطبيعة وبين أحضانها على يد مؤدب خاص « كل شىء حسن ما دام من صنع الخالق ، وكل شىء يلحقه الدمار إذا مسته يد الإنسان » لذلك عليك أن تختار بين أن تربى الطفل كى يصبح مدنياً أو إنساناً إذ لا يمكن أن تجمع بينهما .

على أن الناس اختلفوا فى الحكم على « روسو » اختلافاً كبيراً ، « ففولتير » مثلا يرى أن الغرور قد ملأه من إخمص قدمه إلى قمة رأسه ، « ونابليون » يعلن فى صراحة تامة أن الثورة الفرنسية مدينة له ، ولولاه ما قامت ، لا شك أن « روسو » قد أثار غضب كثير من الناس كما أن « سقراط » من قبله أثار غضب الكثيرين ، وكلاهما أثار أيضاً تفكيرهم ، فنحن إذا حكمنا عليه مسترشدين بآثار حركته فيمن بعده ، فإننا يجب أن نعترف بعظمته ، فقد كان لكتاب « إميل » أثر قوى ولا يزال هذا الأثر قوياً مستمراً لا يكاد يدانيه فى أهميته إلا جمهورية أفلاطون التى قال عنها « روسو » إنها أعظم رسالة كتبت فى عالم التربية . حقاً لقد كان « روسو » رائداً كبيراً شق طريقاً وعراً فى غابة شجراء ، وأوقد فيها ناراً عظيمة أضاءت لمن حوله ، وأضاءت لمن بعده الطريق فى سفرهم الطويل ، وربما كان خطؤنا فى الحكم عليه مرده

أنه كان يتأرجح بين المثالية مرة ، والطبيعية مرة أخرى ، فى كنز هائل من الآراء التربوية.

إذا كانت آراء «روسو» زعيم الطبيعيين بعضها مثالى ، فهل معنى ذلك أنه لابد من آراء تربوية خاصة بالفلسفة الطبيعية ، وتختلف عن آراء الفلسفات الأخرى وتميزها عنها ؟

إذا أخذنا برأي « ماكدوجال » الذى يمكن اعتباره بحق من أكبر الداعين للحركة الطبيعية فى علم النفس نجد أنه ينكر مبدأ اللذة ، ويستنكر أن أعمالنا يسيرها مبدأ اللذة أو الألم ، ولكنه ينادي بالنظرية الغرضية ، فدوافع أعمالنا ، وسلوكنا فى النهاية مغرضة ، ترمى إلى الوصول إلى أهداف طبيعية معينة ، هى إرضاء النزعات الفطرية العامة ، والخاصة ، أما اللذة ، والألم فمنتجات ثانوية تظهر أثناء سعينا للوصول إلى تلك الأهداف ، فنشعر باللذة إذا تحققت ، ونشعر بالألم إذا لم تتحقق ، وبناء على ذلك فإن هدفنا من التربية هو إعلاء الدوافع ، والغرائز والاستعدادات الفطرية بحيث يحدث فيها توجيه جديد ، وتوفيق ، واتزان بين عمل تلك الدوافع الفطرية أى أن التربية يجب أن تمكن الفرد من الوصول إلى أهدافه التى رسمتها له الطبيعة بطريق يستفيد منها من الناحية الشخصية ، والاجتماعية معاً . إلا أن الحركة الطبيعية لا تستطيع أن تضع المعايير أو تحدد قيم الأشياء .

أما المبادئ التربوية التى يمكن آن نستشفها من المذهب الطبيعى الذى يعتمد على مبدأ تطور الإنسان من حيوانات أو كائنات أرقى منه فى سلم التطور فإنها تختلف وفقاً لاختلاف الآراء فى فهم التطور ، إذ أننا إن أخذنا بمبدأ بقاء الأصلح وجدنا أن الهدف من التربية على هذا الاعتبار هو إعداد الفرد أو إعداد الأمة لمثل هذا الكفاح لضمان البقاء ، ولكن إذا أخذنا بوجهة النظر الأخرى فى التطور أى إذا أخذنا بوجهة نظر « اللامركية الجديدة » وهو مبدأ الملاءمة أى مقدرة الكائن الحى لأن يلائم بين نفسه ، وعاداته وتركيب جسمه من جهة ، وظروف البيئة التى سيجد نفسه فيها من جهة أخرى ، وجدنا أن الهدف من التربية يتغير فتصبح التربية عملية ملاءمة أو إعداد الفرد للبيئة التى يعيش فيها ، فيعتنى حينئذ بصحة الجسم والعقل حتى يكون فرداً لائقاً للحياة سعيداً لا ينقص حياته شيء ما .

ولكن بعض رجال المذهب الطبيعى أمثال « برنارد شو » بوجه خاص يعانون أكثر من ذلك ، فيرون أن عملية التربية مجهود مقصود يبذله الإنسان كى يساعد

نفسه على التطور ، وبذلك يتحسن النسل بنسبة أسرع ، إلا أن هؤلاء يدخلوننا فى مشكلة طال حولها الجدل . وهى مشكلة دراسة الصفات المكتسبة ، ونحن لا نكاد نقبل إلا ذلك النوع من الوراثة الذى يطلق عليه اسم « الوراثة الاجتماعية ؛» فإن ما لا يمكن أن يدرك عن طريق الوراثة الجنسية يمكن أن يدرك عن طريق الوراثة الاجتماعية ، فالجيل اللاحق يمتص ما كسبه الجيل السابق لأنه يعيش فى « منطقة تقليد » تسودها تلك الصفات الاجتماعية .

ويهمنا الآن أن نبحث فى الصفات العامة للتربية الطبيعية :

أولا : تهتم الحركة الطبيعية بطبيعة الطفل .

تهتم التربية الطبيعية أولا وقبل كل شىء بطبيعة الطفل ، فالتربية يجب أن يكون أساسها طبيعة الطفل التى يعتقد الطبيعيون أنها خيرة ، فهم يميلون عادة إلى هذا الاعتقاد وفى ذلك يقول «وردث . ورث» «بأن الطفل هبط إلى هذا العالم فى هالة من المجد» والمربون الطبيعيون يهتمون بالطفل كما هو كائن فعلا ، أكثر من اهتمامهم به كما يجب أن يكون ، فلا يعتبرون التربية عملية إعداد للمستقبل ، ولكنها إعداد للحاضر هم يتوقعون من الأطفال أن يكونوا أطفالاً قبل أن يكونوا شيئاً آخر طبقاً لعبارة « روسو » الشهيرة « إن الطبيعة تتطلب منهم أن يكونوا أطفالا قبل أن يصبحوا رجالا » وهم جميعاً يتألمون ألم « روسو » حين يقول « نحن نضحى فى تربيتنا الحالية بحاضر الطفل المحقق من أجل مستقبل غير محقق » نحن نعمل على أن نحمل الطفل ما لا طاقة له به ، ونبدأ بإتعاسه من أجل إعداده لمستقبل وسعادة بعيدة التحقيق قد لا يصل إليها فى المستقبل مطلقاً ؛ « فروسو » يرمى إلى أن تهدف التربية إلى أن تجعل حياة الطفل ممتعة ، متزنة معقولة مفيدة ، ومن ثم طبيعية .

من ذلك نرى أن اهتمام « روسو » بطبيعة الطفل ما هو إلا اهتمام بعامل نموه الطبيعى . ولنا أن نتساءل الآن عن تلك الاتجاهات العامة فى النمو التى يصح أن نسميها طبيعية ، وتلك التى لا تستحق هذا الاسم : يتجه المحدثون من الطبيعين إلى علم النفس عسى أن يجدوا فيه مخرجاً . فقد بدأ علماء النفس منذ أمد غير قصير بدراسة سيكولوجية الطفل ، وتطوره النفسى ، وفى هذا دعامة قوية للدراسة التربوية بل إن بعض المربين طابقوا بين نمو الطفل ، وتطوره ، ونمو الجنس البشرى وتطوره

وبذلك عملوا على تعديل التربية على هذا الأساس وفقاً لهذه النظرية التلخيصية أما البعض الآخر فقد اتجه ناحية أخرى ، هى الناحية البيولوجية فى دراستهم ، فدرسوا الغرائز ، والدوافع الفطرية ، ولكن هناك حركة أخرى جديدة اتجهت نحو دراسة الأطفال البالغين بطريق مباشر ، وبطريق موضعى ، وانتهت الدراسة إلى نتائج طيبة .

ثانياً : يهدف الطبيعى المتحمس إلى أن يسمح لطبيعة الطفل أن يفك عقالها فالتربية فى نظر الطبيعى المتحمس توسع المجال للنمو الطبيعى . وتتم التربية الحقيقية إذا سمح لطبيعة الطفل وقواه وميوله أن تنمو نمواً سريعاً بأقل تدخل أو إشراف ممكن ، ويتخذ الداعون إلى هذا المذهب من قول « كومينوس» الآتى « إن الطبيعة تتهز دائماً وقتاً ملائماً » نبراساً يهتدون به : فالمربى من الطبيعيين يسمح للطفل أن يسير وفق ميوله ، وأن يختار من مظاهر النشاط ما يروق له ، « دون أن يعترضه أحد ، ودون أن يتدخل فى عمله دخيل ، ومن يعترض نشاط الطفل أو يتدخل فيه ، يبوء بغضب من هؤلاء المربين ، ولذلك فهم ينظرون أحياناً إلى المدارس نظرهم إلى معسكرات اعتقال لحرية الطفل ، ويختلفون فى شأن البيت ، هل هو محل للتربية الطبيعية دون تدخل المدرسة ، أم هو غير جدير بذلك ، فيربى الطفل بعيداً عنه ، بعيداً عن تدخل والديه ؟ هؤلاء الأخيرون يرون المدرسة بيئة مثالية تنساب بين زواياها روح الحرية ، التى تساعد على نمو الطفل ، ويكرهون ذلك النوع من المدارس التى تستخدم طرقاً غير طبيعية كالتدريس الفصلى ، الذى يعتبر التلاميذ كأنهم من غرار واحد أو من درجة واحدة ، يتعلمون بنفس السرعة ، وتتبع معهم نفس الطريقة الواحدة ، ويكرهون أيضاً الجداول الموضوعة التى تفرض على الأطفال الاستماع لمدرس واحد فى وقت واحد ، وهذا مثل من مهاجمة الطبيعيين للنظم الحاضرة .

ثالثاً : يجب أن يكون المربى موجهاً فحسب — يجب أن نشجع الطفل على أن يربى نفسه بنفسه .

يجب أن يكون المربى فى نظرهم حريصاً ، فلا يتدخل فى عمل الطفل ، ويمنعه من استخدام أى طريقة من طرق التعلم ، ومفروض عليه ألا يؤثر فى الطفل بأى شكل

فعليه أن يعمل من وراء ستار ، فهو شاهد محايد فقط ، وعليه أن يلاحظ نمو الطفل وأن يتجنب استهواءه ، أو الإيحاء إليه بالأفكار أو المثل العليا أو نظريات الأخلاق والحكم الأخلاقى ، بل تلك أمور موكول إلى الطفل بحثها بنفسه ، يبحثها متى يتعلمها وكيف يتعلمها ، فتربيته نمو طبيعى لميوله ، ودوافعه ، لا نتيجة مجهود صناعى يفرضه عليه المربى ، بل إن بعض المربين الطبيعيين يغالى أكثر من ذلك ويقلل من قيمة المربى ، ويعتقد أن وظيفته مقصورة على إعداد المسرح ، وتهيئة الفرص ، والظروف الملائمة لنمو الطفل الباعثة له على البحث ونمو النشاط ، ولذلك نجد أن الدكتورة « منتسورى » تحيط الطفل بسياج من الأجهزة التى من شأنها إرهاف قواه وتربية حواسه وإغراؤه على أن يربى نفسه بنفسه ، بل إن «نورمان ماك نن » يذهب أبعد من هذا ويطالب بأن نشجع دوافع الطفل حية عند الأطفال فيقوم بعضهم بتعليم بعض .

رابعاً : ينادى المربون الطبيعيون بأن تكون تربية الطفل سلبية بين سن الخامسة والثانية عشرة .

إن كثيراً من بذور الحركة الطبيعية الحديثة ترجع إلى « روسو » ، وبالرغم من أن معظم المحدثين من علماء النفس يجمعون على أن أخطر مدة فى حياة الإنسان هى الفترة التى تنحصر بين الميلاد ، والثانية عشرة ، فإن المربين الطبيعيين يتفقون معه على أن تكون تربية الطفل بين سن الخامسة ، والثانية عشرة سلبية ، لا يعلم شيئاً ، ولا تفرض عليه قراءة أى كتاب ، بل يجب وقف هذه الفترة على تربية جسمه وتقوية أعضائه ، وإرهاف حواسه . أما روحه فيجب أن تظل فى إغفائها ، ولا يربى أى تربية خلقية خارج قانون العقاب الطبيعى .

نستطيع أن نلخص آراء التربية الطبيعية بأنها التربية التى تتجه إلى الطفل أكثر من اتجاهها إلى المربى أو المدرسة أو الكتاب أو مادة الدراسة . بل هذه جميعاً على هامش الصورة .

خامساً : إن الحركة الطبيعية مؤسسة على أسس نفسية .

وهنا يجب أن نعترف مرة أخرى بفضل « روسو » ، إذ أنه أول من بدأ الحركة النفسية الحديثة ، فقد أبان بكل وضوح وقوة أننا إذا أردنا أن نجعل التربية طبيعية ، يجب أن نعرف طبيعة الطفل ، وبهذا يمكن أن نقول إن « روسو » كان

رائداً من الرواد النفسيين ، سلّم الشعلة التى نادى بها إلى خلفائه من بعده أمثال « بستالوتزى » « وهربارت » ، « وفروبل » حتى تقدمت دراسات علم النفس تقدماً يشبه الطفرة ، ولم تذهب دعوته ، عبثاً فمعرفة طبيعة الطفل هى الحجر الأساسى فى عملية التربية . وإليك بعض رواد الحركة الطبيعية من أساتذة علم النفس :

ا — « ماكدوجال »

يؤكد « ماكدوجال » قيمة الميول الفطرية ، ودوافع السلوك ، ويحاول أن يدرس كيف تنتظم هذه الاستعدادات فتكون عواطف ، وكيف أن هذه العواطف تنتظم فيما بعد وتكون عاطفة اعتبار الذات ، والخلق ، والإرادة ، وقد استفاد المربى ، والمدرس كثيراً من هذه الدراسة فى مهنته .

ب — « ثورنديك »

كما أن دراسة قوانين التعلم التى قام بها « ثورنديك » قد أمكن الاستفادة منها فى تدريس المهارات اليدوية ، والعقلية .

وفوق ذلك فقد حدث تقدم عظيم فى دراسة كيفية التفكير عند الأطفال ، وكيفية الوصول إلى الحكم عندهم ، والتصور لديهم ، وكان لهذا أثره فى التدريس لهؤلاء الأطفال ، كما أن دراسة مقاييس الذكاء قد أثبتت لنا أن الاختلافات العقلية بين الأفراد أعظم من أن نهملها ، وأثبتت لنا أيضاً أنه ليس من الحكمة أو الصواب أن نتصور أن جميع الأطفال سواسية من ناحية الذكاء .

حـ — « فرويد »

أما أنصار التحليل النفسى أو سيكولوجيا اللاشعور فبينهم وبين المربين الطبيعيين صلة كبيرة ، فهم يرجعون الأمراض العصبية . والنفسية وما يعترى الأفراد والمجتمعات من نقص فى الإنتاج تبعاً لها . إلى آثار الكبت الذى حدث فى حياتهم المبكرة ؛ ولا سيما ما يختص بالأمور الجنسية ، فكانت تعاليم « فرويد » بمثابة وحى هبط من السماء على جماعة الطبيعيين بعد الحرب — سواء من اشتغل منهم بالتربية ومن لم يشتغل بها — فكتبت كثير من الكتب فى التحليل النفسى ؛ وطبقت تعاليم هذه المدرسة على التربية ، وأقبل القراء على ما كتب يلتهمونه التهاماً ؛ ورمت التربية نتيجة لتعاليم التحليل النفسى إلى مساعدة الطفل على النمو الطبيعى فى حريته ؛ وذلك

عن طريق منع الكبت حتى نتجنب مضاعفات الصراع العقلى اللاشعورى ؛ والأمراض العصبية ، وكان من أهم النتائج التى ظهرت فى التربية اهتمام المربين بالمسائل الجنسية ؛ ونظرتهم إليها نظرة بريئة ، وقد حذرتهم دراسة التحليل النفسى من استخدام العقاب البدنى ؛ واللجوء إلى السلطة أو القوة الغاشمة ومن نتائج الكبت جملة ؛ وربما كان أهم وأثمن ما وصلت إليه من نتائج دراسة الأحداث من المجرمين ؛ ومعرفة هذا النوع من الإجرام ومحاولة علاج التلاميذ بالعلاج المجدى .

خامساً : الخبرة هى أهم طريقة للتدريس عند الطبيعيين .

أما طريقة التدريس عند جماعة الطبيعيين ، فإنا نجدهم يؤمنون بأهمية الخبرة ويتخذون من قول « روسو » الآتى شعاراً لهم « لا تعطه دروساً شفوية مطلقاً ؛ ولكن يجب أن يتعلم الطفل عن طريق الخبرة » يجب أن يتعلم الأشياء قبل الألفاظ ومهما يكن من شىء فإن هذه النزعة قد حذرت المربين والمدرسين من استخدام الطريقة الشفوية وحدها فى التدريس ؛ ووجهت أنظارهم إلى ضرورة الاعتماد على الخبرة الحقيقية عند الأطفال فلا يقتصر على الكتب ، والكلام ؛ والاتجاه إلى السبورة فحسب عند شرح المواد العلمية ؛ بل يجب أن نشرك التلميذ فى العمل ؛ والتجريب فى المعامل ؛ ونهيئ له دراسة الظواهر الطبيعية مباشرة كلما أمكن ، ويجب أن تكون الرحلات المدرسية وسيلة لتعليم دروس الجغرافيا ، بدلا من الكتابة والأطالس وحدها ؛ ومجمل القول أن المربى الطبيعى لا ينظر إلى نفسه على أنه مصدر المعرفة ؛ بل ينظر إلى تجربة الطفل نفسه على أنها ذلك المصدر .

سادساً : يهتم المربى الطبيعى بقيمة الخبرة الاجتماعية .

يتدرب الطفل على حقوق المدنى المستنير وواجباته ؛ لا يتلقاها كلاماً بل يقوم هو وزملاؤه بتنظيم مجتمع طبيعى فيه تظهر مواهب كل تلميذ ؛ حيث يكون كل فرد منهم ؛ قائداً فى ناحية ، مقوداً فى ناحية أخرى . لا بد من إلغاء النظام القديم القائم على السلطة العليا . وأن يحل محله نظام الحكم الذاتى ، القائم على الانتخاب الحر ، أما عن المدرس فيجب ألا يكون مركزه مركز الملاك المستبد ؛ بل مركز رئيس الجمهورية الذى يعتبر نفسه مدنياً عليه واجبات المواطن ، وله حقوقه، التى تخولها له سلطته غير العادية بحكم مركزه .

سابعاً : يدافع الطبيعيون عن التعليم المختلط حتى تصبح المدرسة مجتمعاً طبيعياً بقدر الإمكان .

يدافع الطبيعيون عن التعليم المختلط فإنه ليس من الطبيعي أن يفصل الجنسان ، وإن مثل هذا الفصل يؤدى إلى تبادل ميول غير طبيعية بين الجنسين. وهنا نصل إلى مشكلة يتطرف فيها الرأى عادة ، بين « ديمولان » الفرنسى الذى يرى أن التعليم المشترك فى غاية الخطورة ؛ وأنه مناف للأخلاق ؛ وبين الرأى الأمريكى ؛ والأسكتلندى الذى قبل هذا النظام على علاته ؛ أما فى إنجلترا ؛ فقد أجريت تجارب هامة فى التعليم المختلط فى المدارس ذات النظام الداخلى ؛ وقد كانت نتائجها متمشية تماماً مع رأى الطبيعيين .

ثامناً : لا يحبذ الطبيعيون نظام الداخلية فى المدارس .

يذهب بعض المفكرين من أنصار الحركة الطبيعية إلى أنه ليس من الطبيعى أن يفصل الطفل عن والديه صغيراً — ولكن إذا كانت المدارس الداخلية جيدة ؛ فإنها تهيئ بيئة أصلح من المنازل لنمو الأطفال نمواً طبيعياً . بيئة أقرب إلى الكمال فتكون كأسرة مثالية ومجتمع صحيح .

تاسعاً : ينادى الطبيعيون بأن التعليم يجب أن يتم بروح اللعب .

لقد أثبتت التجارب النفسية أن طبيعة الطفل تظهر على أتم ما يكون فى أثناء اللعب ؛ ومهما اختلف الباحثون فى نظريات اللعب ؛ فقد ذهبوا إلى أنه تلخيص لحياة الجنس البشرى ؛ أو منفذ للرغبات المكبوتة ؛ أو إعداد للمستقبل ؛ فإنهم جميعاً يتفقون على أنه طريق الطبيعة فى التربية والتعليم .

وبعد هذه الدراسة التحليلية نتمكن من تلخيص بعض اتجاهات أو مبادئ أو بنود فى دستور التربية الحديثة مشتقة من الحركة الطبيعية أو الفلسفة الطبيعية وإليك أهمها :

أولا : تهتم الفلسفة الطبيعية بالطفل ، فطبيعته يجب أن تكون أساس عملية التربية .

ثانياً : يهدف الطبيعى المتحمس إلى أن يسمح لطبيعة الطفل أن يفك عقالها.

ثالثاً : يجب أن يصبح المدرس موجهاً ومرشداً فحسب ، يجب أن يشجع الطفل على أن يربى نفسه بنفسه .

رابعاً : يجب أن تكون تربية الطفل سلبية من سن الخامسة إلى الثانية عشرة أى يجب أن يتشبع الطفل بالحرية فى هذه المرحلة الهامة من النمو .

خامساً : إن محور عملية التربية هو الطفل نفسه فيجب أن تتجه إليه التربية أكثر من اتجاهها نحو المربى أو المدرسة أو الكتاب أو مادة الدراسة .

سادساً : يهتم المربون الطبيعيون بخبرة الطفل فهى أهم طريق للتدريس عندهم

سابعاً : يعلى المربى الطبيعى من شأن الخبرة الاجتماعية .

ثامناً : يدافع الطبيعيون عن التعليم المختلط حتى تصبح المدرسة مجتمعاً طبيعياً .

تاسعاً : لا يحبذ الطبيعيون نظام الداخلية فى المدارس .

عاشراً : ينادى الطبيعيون بأن التعليم يجب أن يتم بروح اللعب ، وبطريق اللعب

المثالية فى التربية :

إن الفلسفة المثالية تهتم بأغراض التربية أكثر من اهتمامها بطرق التدريس ، وأنصار الفلسفة المثالية يرون أن كل شيء عقلى أو روحى أهم بكثير من المادى ، وأن العالم المادى أقل قيمة من عالم الخبرة ، وأن الحقيقة روحية أكثر منها مادية وهم يذهبون أيضاً إلى أن دراسة العلوم الإنسانية أو كل ما يتصل بالإنسان نفسه ، أكثر أهمية من العلوم الطبيعية ، فنشاط العقل ، ونواحى الخبرة الإنسانية ، وما نسميه ثقافة وفناً ، وأخلاقاً ، وديناً ، وما إليها تؤدى بطبيعتها إلى صميم الحقيقة أكثر مما تؤدى دراسة الأشياء فى ذاتها ، وليس من شك فى أنه من الصعب أن نفصل أو نميز بين الدراسات الإنسانية ، والدراسات الموضوعية فإن الفرق بينهما فرق فى الدرجة أكثر منه فى النوع . لأن الدراسة العلمية فى حد ذاتها ، مظهر مهم لنشاط العقل الإنسانى ، بل إن التعمق فى دراسة العالم الطبيعى ربما أدى ببعض العقول فى نظرية مثالية ، وإلى أن العالم كله من خلق العقل .

وهكذا أكدت المثالية عظمة الروح الإنسانية ، واهتمت بالشخصية ، جعلتها فى أعلى مراتب الوجود لأنها أفضل خلق الله ، ومن تمجيد الله إذن أن تحترم الطبيعة الإنسانية ، لأنها من صنع يده ، ومن ذلك أيضاً تمكن كل إنسان من الوصول إلى غايته ، بل إن المثاليين الأفلاطونيين يرون أن هناك مثلا أعلى للذات يجب على

الفرد أن يسعى نحوه دائماً حتى يتم وجوده الإنسانى ، فالسير «برس نن» مثالى من هذه الناحية من كل هذا نعلم :

أولا : غرض التربية :

إن غرض التربية عند المثاليين هو أن تساعد كل فرد لأن يفصح عن أحسن ما لديه ، وأن يحقق ذاتيته ؛ فتحقيق الذاتية هو الهدف الأسمى من التربية ، فالجهد التربوى يجب أن يواجه لتحقيق ذاتية الأفراد كلهم لا فئة خاصة منهم .

ثانياً : وظيفة المربى :

يهتم المثالى بالمربى ، ويعتقد أن المربى يهيئ البيئة الخاصة للطفل وأن وظيفته فيها وظيفة الإرشاد إلى الحقيقة ، والأخذ بيد الطفل إلى أقصى درجات الكمال المنشود ، ولعل أنصع رأى للمثالية فى وظيفة المربى هو تشبيه « فرويد » للمدرسة بروضة: الأطفال أزهارها ، والمربى بستانيها الحريص . وطبيعى أن النبات سينمو وسيصل إلى غايته من الكمال طبقاً لمميزاته الوراثية، فالجزر سينمو جزراً . والورد سينمو ورداً . وبديهى أن البستانى لا يستطيع أن يجعل بذرة الجزر تنمو فتصبح شجرة ورد ، ولكنه يبذل قصارى جهده ليصبح الجزر أحسن ما يمكن أن يكون عليه الجزر ؛ والورد أحسن ما يمكن أن يكون عليه الورد ؛ وهكذا يساعد المربى بجهوده الطفل الذى ينمو بقوانين طبيعته لنصل إلى درجة من الكمال لا يستطيع الوصول إليها لولا مساعدته .

من هذا يتبين لنا أن كمال الذات هو هدف التربية ؛ ويرى « آدمز » أن هذا الهدف هو ألصق الأغراض بالمثالية ؛ والواقع أن الفرق بين الحركة الطبيعية ؛ والحركة المثالية هو الفرق بين غرض « كمال الذات » المثالى وغرض «التعبير عن الذات» الطبيعى .

ويجب أن نعلم أن الفرد لا يستطيع أن يصل إلى كمال الذات إلا فى وسط اجتماعى بما فيه من القيم الثقافية التى هى ملك للناس جميعاً : والمثالية بتأكيدها الوجود الحقيقى للقيم الثقافية الروحية ؛ وبتأكيد وجودها الأزلى تزكى الغرض الاجتماعى للتربية .

والمثالى يقيس الجهد التربوى عن طريق الإجابة عن السؤال الآتى :

ما هى القيم الروحية التى هى غرض الحياة الأسمى والتربية ؟ تحدث « أفلاطون » عن الخير ؛ وعن الجمال باعتبارهما الهدف الأسمى للنفس ؛ أما أغلب المثاليين فيقبلون فكرة أن المثل تنتهى إلى ثلاثة : الحق ، والخير ، والجمال ؛ وهذا يتفق مع نشاط الإنسان الروحى المثلث الجوانب : العقلى ؛ والأخلاقى ؛ والجمالى : فالمثالى يبحث عن الحق من أجل الحق ؛ والخير من أجل الخير ؛ والجمال من أجل الجمال ؛ وإنها إذا خرجت عن ذلك فقدت صفتها ؛ فهى أشياء مجردة تماماً تبحث لذاتها ؛ على أن بعض المثاليين يضم الدين والأخلاق إلى المثل الثلاث التى ذكرناها .

والآن نتساءل عن ماهية الدين ؟ يقول المثاليون : إن الدين هو «صلة بين العبد وربه » اتصال الروح بالله ، فهى له ، وتشوقها للاتحاد فيه ؛ وأهم ظاهرة فيه هى الشعور بالروعة ؛ والاحترام ؛ والعبادة ، والهيبة .

أما الأخلاق فى نظر المثالى ، فهى ذات اتصال وثيق بعلم الاجتماع : أخلاقية المجتمع البسيط هى مجرد الخضوع لعادات وتقاليد الجماعة ، وكلما نمت فكرة الجماعة كلما ارتقت التقاليد ؛ وقربت من فكرة الإخاء ؛ ويؤكد المثاليون أن الأخلاق والدين ليسا شيئاً واحداً ، فليس من الضرورى أن يكون الإنسان معتقداً فى دين معين حتى يصبح أخلاقياً ؛ فكثير من ذوى الأخلاق العالية لا يعتنقون ديناً ولا يعتقدون عقيدة ؛ وكثير من الذين يعتنقون ديناً من الأديان أقل أخلاقية من الملحدين .

على أن الأستاذ « رسك » يصور الفرق بين الدين والأخلاق فى قوله إن عالم الأخلاق فى عراك دائم بعكس عالم العقيدة : «الأخلاقى فى صراع مستمر بين النزعات المتباينة ، كلما وصل إلى مستوى مرتفع كلما ازداد طموحاً إلى مستوى أعلى ، الشعور بالنقص وعدم الكمال ، وعدم الرضى تكون حياة الأخلاقى ، بينما عالم الدين يمتاز بالطمأنينة حتى ولو هزمت الحياة صاحبها فإنه باستمرار يرى أنه فى الجانب القوى الذى لا ينهزم » الأخلاقى فى صراع دائم وفى معركة مستمرة للوصول إلى الغرض الأسمى ، بينما صاحب العقيدة مطمئن إلى رحمة الله الموجودة من الأزل .

ولكن الدين ، والأخلاق يلتقيان معاً فى أنهما يرتفعان بالطبيعة الإنسانية نحو السمو الدائم ؛ والواقع أن الدين أكثر اعترافاً من الأخلاق بطبيعة الإنسان الأرضية ؛ فقد كان الدين يشجع بنى إسرائيل فى حربهم ضد الفلسطينيين ؛ وموسى كان يقود

بنى إسرائيل فى ضوء العقيدة « وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل » ؛ ولكن الله يتصف فوق ذلك بالرحمة ، والعدل والحب ؛ وتظهر الأخلاقية فى الدين فى تعاليم المسيحية ؛ وفى الدين الإسلامى مثل « أن تحب لأخيك مثلما تحب لنفسك » .

هنا ننتهى إلى أعلى درجات الدين : وهو حب الله ؛ وأعلى درجات الأخلاق : وهو حب الإنسان ؛ ولا يزال الناس يفرقون فى التفكير بينهما ؛ ولكنهما يتفقان فى المبدأ وهو الحب .

هذا المبدأ يدفعنا إلى شىء أبعد من التحليل ؛ فإذا كان الحب (بلغة علماء النفس ؛ عاطفة الحب) يتكون حول فكرة الحق ؛ والخير ، والجمال ؛ وإذا كانت هذه المثل تعتبر صفات إلهية فإن حبها معناه حب الله نفسه أسمى أنواع الحب ؛ ومن ثم يصبح الدين أسمى مثل ؛ بل فى قمة المثل جميعاً ؛ يتضمنها تحت لوائه ليس مثلا مثل سائرها .

من أجل هذا يحتم المثالى أن تؤسس التربية على الدين ، والأخلاق ، والمعقولات ، والجماليات لا تهمل أى واحدة منها ؛ هذا إذا أردنا شخصية متناسقة متزنة ؛ كما أننا يجب ألا ننسى الجانب الطبيعى من التربية : وهذه تنقسم إلى قسمين :

أولا : الصحة : فإن اللياقة الجسمية يجب أن تنال قسطاً من العناية التى لولاها لتعطلت القيم الروحية تعطلاً كبيراً .

ثانياً : لا بد من تقوية المهارات الجسمية فهى آلات الاختراع التى تمكنه من إيجاد بيئة طبيعية صناعية أكثر توافقاً مع حاجاته ورغباته من تلك التى وجد نفسه فيها .

« والخلاصة » يؤكد المثالى الاعتبارات الآتية :

١ — أن الغرض من التربية هو تحقيق الذاتية .

٢ — وظيفة المربى هى الأخذ بيد الطفل إلى أقصى درجات الكمال المنشود .

٣ — يهتم المثالى بالحق من أجل الحق ، وبالخير من أجل الخير . وبالجمال من أجل الجمال .

٤ — يهتم المثالى اهتماماً عظيما بالدين ، والأخلاق .

٥ – يحتم المثالى أن تؤسس التربية على الدين والأخلاق والمعقولات والجماليات.

٦ – يجب أن تهتم التربية بالنشاط الجسمى ، والنشاط الروحى ؛ أما النشاط الجسمى فيهتم بالعناية بالجسم ، وبالمهارات اليدوية ؛ أما النشاط الروحى فيجب أن يشمل النواحى العقلية ، والخلقية ، والجمالية ، والدينية .

الفلسفة « البراجماسية » أو العملية وأثرها فى التربية الحديثة

لا يستطيع « البراجماسى »أن يتقدم بأهداف تربوية ، والتربية فى نظره لا تتقيد بمعايير روحية يسعى لتحقيقها ، كما يسعى الرجل المثالى وراء أهدافه ، فليس للقيم والمعايير الروحية فى رأى أصحاب هذا المذهب وجود سابق ، ولكنها تنشأ فى أثناء القيام بالتجارب الناجحة ، وتتولد فى أثناء حل المشاكل المنوعة ، والغرض العام من التربية عنده : هو خلق المعايير الجديدة ، وإثارة الطفل ومساعدته على خلق معايير جديدة لنفسه .

« البراجماسى » لا يرى أن التربية هى الجانب الفعّال للفلسفة ، أو أنها صدى للآراء الفلسفية ، بل يرى أن الفلسفة هى التى تنجم عن التربية لا العكس ، فالفلسفة فى نظر « جون ديوى » « ليست تطبيقاً للأفكار معدة من قبل ، ولكنها صياغة صريحة للحلول الصحيحة لمشاكلنا العقلية ، والأخلاقية فى نظامنا الاجتماعى » ، وإن أحسن تعريف للفلسفة « أنها نظرية تربوية بأوسع معانيها » ودستور الفلسفة البراجماسية يمكن تلخيصه فيما يأتى :

أولا : مبدأ التربية عند «البراجماسيين »هو الطفل ، وبيئته الطبيعية ، والاجتماعية والتفاعل بينهما هو الذى ينتج خبرته – وهنا تلتقى الفلسفة الطبيعية ، والفلسفة النفعية ، ولكن هذا اللقاء لا يتعدى نقطة البداية وهو الطفل إذ أن النفعية لا تتقيد بقيود الطبيعة فتجعل نمو الطفل ، وفقاً لقوانينها الصارمة ، بل تتركه يجرب ما شاء له أن يجرب ، ويتصل بالمجتمع اتصالا لا ترضاه الفلسفة البراجماسية ، وعلى المربى أن يتأكد دائماً أن الطفل معرض دائماً لهذا التفاعل الحر بينه وبين بيئته الطبيعية والاجتماعية معاً .

ثانياً : التربية فى نظر « البراجماسى » هى توجيه الدافع ، والقدرات الطبيعية .

لا لتحقيق المثل بل نحو تحقيق حاجات الطفولة فى البيئة ، ونتيجة هذه التربية هى تخريج عقل قابل للتشكل ، نشيط ، منتج فى جميع الأحوال ، والمواقف ، يستطيع أن ينشئ ، ويبدع .

ثالثاً : يؤمن « البراجماسيون » إيماناً عظيماً بالفرد وبالديمقراطية، ويؤمنون أيضاً بمقدرته العظيمة على التقدم ، واستعداده للوصول إلى درجة الكمال ، ويعتقدون أن هذه المميزات لا يمكن تحقيقها إلا فى جو اجتماعى ، وربما كان تفاؤل هذا المذهب فى خصائص الفرد ومقدراته يؤدى إلى إغفال الفروق الفردية ، ويستطيع كل أمريكى – نظرياً – على الأقل أن يرشح نفسه لرئاسة الجمهورية فيقيم فى البيت الأبيض .

رابعاً : يهتم «البراجماسيون» بالطريقة أكثر من اهتمامهم بالأهداف ، ونظراً لأن «البرجماسى» هاجم طرائق التفكير الخاصة بالفلسفة القديمة ، فإنه أيضاً هاجم طرائق التدريس القديمة وهاجم التقاليد القديمة ، وندد بالنظم الموضوعة ، وعرضها للنقد ؛ والتمحيص .

خامساً : يعمل «البراجماسى »على أن يكون الطفل فى موقف إيجابى دائماً .

يرفض البراجماسى أن يكون الطفل تحت أقدام أستاذه مهما كان مركز هذا الأستاذ ؛ ويأبى أن يكون الطفل فى موقف سلبى يقبل آراء غيره ونتائج تفكير الناس بل يتطلب من الطفل أن يقف موقف الباحث المنقب عن الحقيقة ، يفكر ، ويجرب بنفسه ، ليكتسب دراية بمواجهة مشاكل الحياة ، ومعالجتها ؛ ليست التربية تعليم الطفل ما لا بد أن يعرفه ، ولكنها تشجعه ليعرف بنفسه نتيجة نشاطه العقلى ، والتجريبى ؛ فالمعرفة الحقيقية ليست معرفة جافة مستمدة من الكتب ؛ ولكنها قوة لمواجهة المواقف الجديدة ؛ فالبراجماسية تقدم العمل على التفكير .

سادساً : البراجماسية ورأيها فى عملية التعلم .

التعلم عن طريق الحياة هو أساس «البراجماسى» وعدته ؛ وهو ينصف المدرس الذى لا يثق بالكتب ثقة عمياء ؛ بل يعتقد أن الطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر من تعلمه عن طريق التلقين . وهذا المذهب لا يؤكد قيمة الناحية العملية فى تدريس المواد وحدها ؛ ولكنه يطالب بأن يوضع الطفل فى مواقف يصارعها وتصارعه حتى

يصل إلى الحقيقة نتيجة هذا الجهاد .

سابعاً : رأى «البراجماسى» فى المنهاج .

يهاجم «البراجماسيون» التقسيم التقليدى للمنهاج إلى علوم ؛ ومواد مختلفة ، بل إنه لا يرى فارقاً كبيراً بين مادة وأخرى ، لأنها جميعاً نواح من نشاط إنسانى يقصد به حل مشاكل البيئة التى لا تنقسم ؛ وبدلا من أن يطالب الطفل بدراسة المواد ؛ وموضوعاتها منفصلا بعضها عن بعض ؛ يجب أن تجعل المعرفة وحدة نشاط حية كما هى فى الطبيعة ؛ وأن تكون دراستها بحل مشاكل حيوية يسعى الطفل إلى حلها ؛ وينظر إليها من وجهة نظر عملية .

ثامناً : يؤمن البراجماسى بمبدأ التكامل فى المنهاج .

أما الرجل العملى فيرى أن مبدأ التكامل هو حياة التلميذ ، وتجربته بوجه عام ، ونشاطه الحالى بوجه خاص . إذ يلاحظ أن المعرفة ، والمهارة الإنسانية لها نواح عدة ؛ فمن التعسف تعيين ناحية واحدة من النواحى ؛ يدور حولها المنهاج ؛ ولكنه يوجه نظر المربى إلى أن يربى عقلا واحداً ؛ وأن يتكامل هذا العقل عن طريق النشاط الذى يبذله للوصول إلى غرض معين ؛ والطريقة « البراجماسية » تترك الطفل ليس لديه أدنى شك فى تداخل العلوم ؛ واعتماد بعضها على البعض الآخر .

والتعليم الثانوى فى أشد الحاجة لاتباع هذه النصيحة ؛ إذ أننا ننسى « أن المواد لم تكشف للغرض الدراسى ؛ لكنها وسائل وأدوات انتهى إليها الجنس البشرى من تجاربه كى يفهم العالم الذى يحيا فيه » ويصر « البراجماسى » على حل مشكلة التكامل حتى فى ميادين المعرفة العالية ؛ فلا يستبقى منها إلا ما هو نافع ومتصل بحياة التلميذ من مواده .

وهذا التكامل حسن ومقبول ، لا سيما فى عملية التعلم ؛ ولكن ما العمل ؛ وأمامنا مشكلة الامتحان ، ونحن نعتقد ونجيب عن هذا السؤال بأنه « إذا كانت الامتحانات نظاماً ثابتاً لا سبيل لتعديله ، فعلينا أن نمسك عن كل تفكير فى التربية وإذا كانت الامتحانات عقبة فى سبيل إصلاح التربية ، فلماذا لا نصلح الامتحانات ونزيل تلك العقبة بدل أن نقيد أنفسنا بقيود ثقيلة مصطنعة ؟ »

إننا نرفض أن يعارض هذه الفكرة نظام المدرسين المتخصصين ، فالرياضى يرى

الرياضة كل شيء ، ومدرس اللاتينية يرى اللاتينية كل شيء ، وهنا ينشأ الخطر ، وقد كان التدريس سائراً فى المدارس الابتدائية سيراً حسناً قبل وجود المدرس المتخصص ، لأن مدرس الفصل كان جعبة من المعلومات المختلفة ، يدرس كل المواد ، ولكن الأمور قد تغيرت هذه الأيام ، وأعربت معظم الدوائر التعليمية عن رغبتها فى وجود بعض التخصص فى المواد المختلفة لا سيما فى المدارس الثانوية إذ أن المدرس المتخصص مرجع يرجع إليه فى المشاكل التعليمية التى تنشأ عند دراسة مادة من المواد ، وبهذه الوسيلة وحدها يمكن أن تسير الدراسة فى المدرسة سيراً حسناً ، ويمكن تشجيع ذاتية التلميذ إذ أن المدرس المختص وحده هو الذى يستطيع أن يشجع مثل هذا التلميذ للتوسع فى دراسة مادة ما .

تاسعاً : التدريب الخلقى عند «البراجماسى» .

يقدر «البراجماسى» تقدير المسئولية أكثر مما تقدرها الفلسفة الطبيعية فالعمليون أو «البراجماسيون» يدعون إلى نشاط حر لا يذهب إلى حد الإباحية لأنه يقيم المدرس مقام المرشد الواعظ من ناحية ، ولأنه يرى أن النشاط الذاتى يؤدى إلى تكامل الشخصية ، وإلى تهذيب النفس ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى نستطيع أن نقبل المذهب القائل إن النشاط الحى الناجم من ذات الطفل يؤدى إلى تهذيب النفس لاستغراقها فى نشاط ذاتى صحيح ، يستدعى قدراً كبيراً من تهذيب الخلق ، ونحن نرحب بتدريب المواطن الذى ينتج من نشاطه فى المدرسة ؛ فالمدرسة جزء من المجتمع ، بل عليها أن تكون صورة صادقة منه .

عاشراً : إن طريقة المشروع هى أهم طريقة للتدريس تتميز بها «البراجماسية» .

وطريقة المشروع تفترض وجود مشاكل عملية فى الحياة تضعها أمام الطفل لتتحدى تفكيره ، ويسرع فى حلها بطريقة عملية ؛ وسنزيد القارئ تفصيلا عن هذه الطريقة فيما بعد .

وأخيراً وبعد أن استعرضنا المذاهب الفلسفية المختلفة وعلاقتها بالآراء الحديثة فى التربية ، نرى لزاماً علينا أن نضيف كلمة بسيطة عن العلاقة بين الفلسفة « والعلم » حتى تتم الصورة ، وتتضح .

الفلسفة والعلم فى التربية :

تتميز التربية الحديثة بنزعتها العلمية ، ولو أن « العلم » كقوة من القوى لم يغز ميدان التربية إلا فى القرن العشرين ، إلا أنه أثبت نجاحه ، وأثبت أهمية وجوده فى هذا الميدان ، ولقد كان مجال التقدم العلمى واضحاً فى تحليل المجتمع ، ذلك التحليل الذى أفاد منه إفادة عظيمة واضع المنهاج ، والذى أبان عن نفسه فى الكشف عن خبايا الطبيعة البشرية ، وفى تكوين وسائل القياس . والحقيقة التى لا مراء فيها أن المعلم يهدف إلى إعادة بناء التربية من جديد ، كما يهدف فى نفس الوقت إلى إعادة وتشكيل رخاء هذا العالم ، وهذه النزعة العلمية الجديدة كان لها من الآثار ومن الإنتاج الشىء الكثير ، وكان لا بد للفلسفة من أن تهيئ نفسها الروح لهذه النزعة العلمية الجديدة .

على أن حماس بعض كبار المربين « للعلم » قد خلق مشكلة جديدة هى مشكلة الصراع بين الفلسفة والعلم : وهؤلاء الذين يتحمسون للعلم يتسامحون مؤقتاً فى التربية ، وسيظلون كذلك حتى يحين ذلك الوقت الذي فيه تتقدم العلوم تقدماً عظيما ، وعندئذ يحل « العلم » ، وتحل النظريات العلمية محل الفلسفة ، وهم يعتقدون أن التربية تخطو بخطوات فسيحة كمهنة إذا ما طرقت مشكلاتها العلمية ، وخلاصة القول إنهم يهدفون من وراء كثرة الالتجاء إلى العلوم فى التربية أن يحولوها إلى « علم » له أسسه المشتركة بينه وبين العلوم .

فى ضوء هذا الموقف يبدو مهماً أن نبحث عن العناصر الأساسية فى تكوين علم من العلوم ، وبهذه الطريقة وحدها يمكن أن نصل إلى بعض مواطن القصور أو الضعف فى رأى أولئك الذين يريدون أن يخلقوا من التربية « علماً » لا « فناً » وعندئذ فقط نتمكن أيضاً من دراسة أهمية الفلسفة فى التربية .

أولاً : إن الحجر الأساسى فى « العلم » هو التحليل ، وهذا يتطلب دراسة جميع العوامل التى تمت بصلة ما للمشكلة التى ندرسها ، ويتطلب أيضاً بقاء هذه العوامل ثابتة ما عدا العامل المتغير ، وإذا أردنا تطبيق هذا فى التربية استحال علينا الأمر ، فقد يستحيل علينا أن نحلل جميع المشاكل التربوية بنفس الطريقة التى تطبق فى « العلوم » فالطفل وحدة معقدة التركيب ، له خبراته المعقدة ، هذا بالإضافة إلى أن

تلبية الطفل لبيئته إنما هى تلبية عامة تشمله ككل ، ومما يجعل التجربة العلمية مستحيلة أن الطفل وبيئته يتغيران من يوم إلى يوم ، ولا غرابة أن يقول « ثورنديك » وهو صادق فى هذا القول « إن دراسة طفل واحد فقط ؛ وتحليل شخصيته أمر صعب جداً يتطلب جهوداً جبارة لا تقل عن تلك الجهود التى تتطلبها دراسة قارة من الناحية الجيولوجية » .

ثانياً : يتطلب « العلم » أيضاً إبعاد « العنصر الإنسانى» عن التجربة وكبت أى تعصب أو أى تحزب ؛ وهذا لا يمكن تحقيقه فى الأمور التربوية : فالقيم الإنسانية تفرض نفسها على المربى ، فموقف الباحث التربوى يتأثر شعورياً ولاشعورياً باتجاهاته الاجتماعية ، والخلقية ، والدينية كما يتأثر كذلك بوجهة نظره الفلسفية ؛ فنوع المشكلة التى يختارها للبحث ، والنتائج التى يرمى الوصول إليها ، تتأثر جميعها بنظريته التربوية .

ثالثاً : يتطلب العلم أيضاً — عاملا هاماً — هو القياس الكمى الدقيق ، وهذا أمر ضرورى إذا أردنا أن نصل إلى أن نتجنب أى تخمين ؛ وأى رأى شخصى من التجارب . وكلنا نعرف مدى دقة الأجهزة التى تستخدم فى تجارب الكيمياء ؛ والطبيعة ومدى دقة البحث العلمى فى هذين الميدانين — وفى ميدان التربية نجد أن بعض المربين الذين قاموا بتطبيق الطريقة العلمية قد اكتشفوا أو ابتدعوا بعض الاختبارات المقننة لقياس بعض الصفات البشرية ، للكشف عن بعض أنواع التعلم على أن هؤلاء لم يلبث أن قام يعارضهم بعض المتحمسين من المصلحين التربويين مؤكداً لهم أن أجهزة القياس التى قاموا بها بتجاربهم ، والتى وصلوا عن طريقها إلى نتائجهم ، إنما هى بعيدة كل البعد عن الدقة ، ونتائجها لا يمكن الاعتداد بها ، وطالما كانت هذه الاختبارات لا تستحق الاعتراف بأنها وسائل حقيقية للقياس ، فإن الاعتماد عليها ، وعلى أمثالها يقف حجر عثرة فى سبيل الاعتراف بالتربية كعلم من العلوم الحقيقية ، وكثيراً ما يلجأ الباحث التربوى — دون أن يتأكد من صحة المعلومات الأولية التى يقوم عليها بالتجربة — إلى الأرقام ، وإلى الإحصائيات الخاطئة ليدلل على صحة ما يقول : ونحن نؤكد للقراء أن معالجة المعلومات التى تعوزها الدقة بالطريقة الإحصائية لا ينتج عنها مطلقاً حقائق علمية .

رابعاً : وبالإضافة إلى عدم دقة آلات القياس المستعملة ، نجد أن المشكلة

ما زالت قائمة ، وهى مشكلة القياس الكمى للشخصية ككل متكامل ، ومما لا شك فيه أن أساتذة علم النفس لا يدعون مطلقاً أن النجاح كان حليفهم فى قياساتهم الكمية لصفات الشخصية ، ونواحيها المختلفة ، كقياس عادات التفكير ، والمواقف العقلية ، والدوافع ، والثبات ، والتفاؤل ، والتشاؤم ، والطموح . . . إلخ فهذه النواحى المتعددة للشخصية لا يمكن فصلها ، وملاحظتها ، ولذلك نجد أن القياس الموضوعى المباشر لها أمر مستحيل . ويقول فى ذلك الأستاذ « جيتس » الباحث النفسى فى كتابه « مبادئ علم النفس » : لا يمكننا أن نحقق الشعور أو الخبرات الذاتية لا بالتحاليل السيكولوجية ولا بالرسوم والمخترعات الفوتوغرافية ، من ذلك نرى أنه من المستحيل أن ندرس جميع الحقائق المرتبطة بالخبرة الإنسانية بشكل يدعو إلى تحقيق الطريقة العلمية . فالإنسان نفسه لا يمكن اعتباره مجموعة من عناصر متعددة يمكن قياسها واحدة بعد الأخرى كى نصل فى النهاية إلى صورة كلية عن سلوكه؛ فسلوك الإنسان تحدده عدة عوامل كالصحة ، والطموح ، والذكاء ، والميول ، والدراسات ... إلخ . أما « العلم » وهو بطبيعته يعتمد على التحليل فلا يتناسب مطلقاً أو لا يمكن تطبيقه لقياس مجموعات متماسكة من عناصر مختلفة ، وبالجملة يمكن أن نقول إن القياس الكمى الدقيق لا يمكن تطبيقه على العناصر الأساسية التى تتكون منها الشخصية — هذا من ناحية — ومن ناحية أخرى لا يمكن تطبيقه أيضاً على مجموعة متكاملة من جميع العناصر .

خامساً : وثمة عامل آخر هام يتطلبه العلم وهو التقنين ، والتناسق : إن مبدأ التناسق يمكن أن يتحقق فى علم كالكيمياء ، والطبيعة والهندسة ، ولكنه أمر محدود فى علم الحياة ، وعلم الاجتماع ، والتربية حيث تكون خامة الدراسة كائنات حية متغيرة ؛ فالمدرسة تختلف عن المصنع إذ أنها تضم أطفالاً مختلفين كل عن الآخر فيما وهبه الله من خامات تتطلب علاجاً خاصاً ، تصرف النظر عن نوع الإنتاج ، ومما يزيد المشكلة إشكالا آخر هو أن هؤلاء الأفراد المتباينين يتعرضون لتغيير دائم فى مواقف الحياة المختلفة أو المتشابهة فهذا التغير الدائم فى الأفراد ، والتغير الدائم فى الفروق بين الأفراد هو الذى يعطل مبدأ التناسق فى التربية .

ولا تهدف التربية مطلقاً إلى الاستعانة بمبدأ التناسق فى عملها ، حتى ولو كان من الممكن تحقيقه ، فتأكيد مبدأ التقنين فى التربية معناه تعطيل مبدأ آخر هام هو

مبدأ تشجيع الذاتيات ، وتشجيع الفروق الفردية ، وهناك خطر عظيم إذا سلمنا بمبدأ كبت الذاتيات ، وطبع الأطفال بطابع واحد ، فهذا معناه إعدادهم لعالم راكد آسن أي إعدادهم لمجتمع أرستقراطى ، وإبعادهم عن المجتمع الديمقراطى الديناميكى ، ومبدأ التقنين فى التربية يتعارض كذلك مع روح البحث فى الأمور التى تدور حول الطفل ، وحول المدرس ، فمبدأ التنسيق إذا ما طبق داخل جدران الفصل خلق عنصر الآلية فى التدريس وفى التعليم . من ذلك يتبين لنا أن البحث العلمى عن طريق تشجيع مبدأ التنسيق ، والتقنين فى الأمور التربوية من شأنه أن يعوق نفسه ، ويقتل نفسه بنفسه .

مما تقدم يتجلى لنا أن تطبيق « العلوم » فى التربية أمر محدود ، فالعلوم وحدها لا يمكنها أن تحل مشاكلنا التربوية ، إنها لا تحل إلا المشكلات البسيطة المتصلة بالأمور غير الحيوية، تلك الأمور التى لا تتصل بالعقل البشرى أو بالسلوك الإنسانى بأى صلة، ونحن نتفق مع «كلباتريك» بأن التربية لا يمكن أن تصبح علماً حقيقياً بمعنى الكلمة ، فاعتماد « العلوم » على « التحليل » ، وعلى مبدأ « الموضوعية » ، وعلى « القياس الكمى » وعلى مبدأ « التنسيق » يحدد أثرها فى بناء مبادئ تربوية عمادها النمو الحتيقى للفرد ككل ، ومعنى هذا أننا فى وضعنا للمنهج التربوى يجب علينا ألا نقتصر على « العلوم » فحسب بل يجب أيضاً أن نتجه إلى الفلسفة نستمد منها العون .

« فالفلسفة » ،و« العلوم » يتمم كل منهما الآخر فى المنهج التربوى . وليست المسألة مفاضلة بين « العلوم » وبين « الفلسفة » فى التربية لأن كلا منهما له قيمته ، وأثره فى ميادين التربية — ونحن لا نقصد من وراء هذا أن نقلل من قيمة — وأثر « العلوم » فى التربية بل نهدف أيضاً بجانب إبراز أهميتها إلى إيضاح وظيفة الفلسفة البارزة التى لا يمكن إنكارها ، والتربية اليوم فى حاجة إلى التوجيه ، وجميع زعماء التربية يصرخون اليوم الصرخة بعد الصرخة من أجل التوجيه ، ويمكن تشبيه الموقف التربوى اليوم . بموقف رجل تعوزه الفكرة السليمة عن الحياة الكاملة ، وتنقصه الحكمة فى صرف النقود ، وقد أتاه الحظ فكسب مبلغاً عظيما من المال . إن مثل هذا الرجل فى حاجة ماسة إلى النصيحة ، والتوجيه أكثر مما يحتاج إلى مصادر إضافية للثروة ، ونحن لا يمكن أن ننكر مدى الفائدة التى تعود على التربية من زيادة ثروتها العلمية ، ولكن ما تحتاج إليه التربية اليوم لا يعدو عنصر توجيه

استخدام الحقائق التي وصلنا إليها استخداماً صحيحاً ، وتحقيق مثل هذا الهدف هو من صلب عمل الفلسفة .

والفلسفة — بالإضافة إلى ما تقدمه من نقد حقيقي لنتائج الأبحاث العلمية ، وتكييف استخدامها — تمدنا أيضاً بمبدأ « التكامل » ؛ فبينما « العلوم » تتوقف على « التحليل » فإن الفلسفة تعمل على خلق التكامل بين النتائج التي يزودنا بها «العلم» وجدير بنا أن ننظر إلى كل من « الفلسفة » ، و « العلوم » عند وضعنا لمنهاج تربوى « فالعلم » لا يمكن أن نصفه بصفات « التقدم » أو « الركود » ، أو بصفات « الاجتماع » أو « ضد الاجتماع » أو بالصفات الأرستقراطية أو الديمقراطية ، ولكنه يستغل دائماً وفقاً للنظريات الفلسفية التي يزودنا بها المربى . ومما لا شك فيه أن « المربى العلمى » مثله كمثل « المربى الفلسفى » ، كل منهما له فلسفته الخاصة ويتبع فلسفة معينة ، حتى ولو كانت تلك الفلسفة خاطئة ، زد على ذلك أن فكرة الفرد عن الحياة الكاملة وعما يجب أن تكون عليه التربية تحدد تقدير الفرد لنتائج الأبحاث التربوية ، والخلاصة يمكن أن نقول ، ولو أن مادة المبادئ التربوية تتوقف على البحث العلمى إلا أن الفلسفة هى العلم الذى نتجه إليه لنطلب منه التوجيه فى إعادة بناء هذه المبادئ .

مما تقدم يتبين لنا أن المربى يحتاج إلى الفلسفة ، ويحتاج إليها خاصة بصفتها علم « القيم الإنسانية » ، تستطيع أن تمد المربى بالعون المثمر فى عدد من النواحى الهامة الفاصلة من نواحى عمله : فالفلسفة تساعد المربى على تحديد الأهداف الهامة للتربية ، كما قد تساعده على تحليل هذه الأهداف ، وتنظيمها ، كذلك يستطيع المربى بفضلها أن يكتسب الاهتمام بالدقة فى اختيار الألفاظ المستعملة فى أحاديث التربية والتعليم ، وأن يكسب هذه الألفاظ قوة موجهة ، وأن ينظر إلى الأساليب العملية للتربية ، والتعليم نظرة الفاحص الناقد وأخيراً تستطيع الفلسفة أن تمكن المربى من استنباط وسائل عملية جديدة تتفق والأهداف العامة للتربية . وأن يقدر النتائج المنتظرة عند استخدام هذه الوسائل .

مراجع
الفصل الرابع

1. Adams : Evolution of Educational Theory.
2. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
3. Rusk : The Philosophical Bases of Education.
4. Watts : Education fer Self - Realization and Social Service.
5. Nunn : Education, its Date, and First Principles.
6. Holmes : What is and What Might be.
7. Dewey : Democracy and Education.
8. Kilpatrick : The Project Method.
9. Thomson : A Modern Philosophy of Education.
10. Stevenson : The Project Method of Teaching.

الفصل الخامس

الحركة العلمية وأثرها فى التربية الحديثة

نفاخر اليوم بأننا نعيش فى أوج عصر الحركة العلمية . ونفاخر أيضاً بنجاح الآراء العلمية ، وبسيطرتنا على قوى الطبيعة ، وننسى أن الكثير من الحقائق العلمية الحالية كانت فى يوم من الأيام من أعظم المكتشفات العلمية، وأنها سببت دهشة عظيمة يوم أن كشف عنها فى جميع الأوساط العلمية . وفى مستهل القرن السابع عشر اختتم « كامبانيلا » كتابه « مدينة الشمس » بالعبارة الآتية :

« إن عصرنا يحمل بين ثنايا المائة سنة الأخيرة منه تاريخاً أكثر مما كان يتحمله تاريخ العالم فى أربعة آلاف سنة من قبل » ، وعلى هذا الأساس يمكن أن نضع القرن ١٧ على قدم المساواة مع القرن العشرين من حيث النصر فى ميدان البحث العلمى . فهذا القرن — من حيث أثره فى إحداث ثورة فى ميدان الفكر التقليدى — يمكن أن نعتبره أشد خطراً من القرن العشرين .

ولقد حدث تقدم مضطرد فى وضع أساس للحركة العلمية الحديثة فى نهاية القرن السادس عشر ، والقرن السابع عشر ، إننا لم نقم التماثيل لمن اكتشف الرموز الرياضية الصفر ، ا ، ب، حـ ... إلخ على الرغم من أن مكتشفيها قد أفادوا المدنية الحديثة فائدة لا تقل — إن لم تزد — عما أفادته ممن رفع التاريخ من شأن بطولتهم ، وحتى تاريخ التربية — شأنه فى ذلك شأن بقية التواريخ — كان يشير إلى هذا التقدم العلمى إشارة عابرة . ومما يزيد الدهشة حقاً إن التاريخ قد طنطن «لباكون» الذي لم يكن فى يوم من الأيام من مبتكرى الحركة العلمية ، فى حين أنه أغفل من حق المساهمين مساهمة فعالة فى تقدم المعرفة العلمية ، وإليك بعض الأمثلة :

أولا : حركات ابتكارية فى مجال الرياضة

١ — الرموز العربية

لقد تأثر الفكر الحديث تأثراً واضحاً باستخدام «الرموز» — بدلا من الأرقام — التى اكتشفها العرب ، ذلك الاكتشاف الذى جعل حساب الأرقام الكبيرة أمراً

ميسوراً ، فمنذ نهاية القرن الثالث عشر نجد أن القارة الأوربية تستخدم « الرموز العربية » ، ولم تأت سنة ١٥٠٠ م . حتى كانت الرموز المستخدمة قد ثبتت وأصبحت هى نفس « الرموز » التى نستخدمها إلى يومنا هذا ، وقد بدأ استخدام هذه الرموز — كما هو العادة — خارج جدران المدرسة قبل أن تبدأ المدارس فى فتح أبوابها لها . فقد استخدم أولا فى التجارة وفى مسك الدفاتر ، وفى عمل التقاويم ، والنتائج . وقد كانت النتائج عظيمة الأهمية لا سيما فى تحديد أيام المواسم والأعياد .

٢ — الكسور العشرية

ولقد كانت الخطوة الثانية فى تسهيل استخدام الأرقام هو اختراع رقم الصفر ؛ فأول من استخدم الكسر العشرى هو « سيمون ستيفن » الرياضى الهولندى المشهور وكان ذلك سنة ١٨٨٥ م .

٣ — الجبر

وقد لعب « الجبر » دوراً خطيراً فى تقدم « العلوم » ، ويجوز لنا أن نسميه باسم « الحساب المعنوى » ولقد كان لـ « كاردان » الرياضى الإيطالى المشهور أعظم فضل فى تقدم هذا العلم إذ أنه فى سنة ١٥٤٥ قد تمكن من كتابة رسالة عن الجبر معروفة باسم « الفن العظيم » وفيما بين سنة ١٥٤٥ وسنة ١٦٠٠ وضعت الرموز الحالية لهذا العلم ، أما « ديكارت » فقد أدخل استخدام الرموز ا ، ب ، حـ كرموز تدل على أرقام معنوية ، على أن عدم معرفة هذه الرموز من قبل هو الذى عطل القدامى عن التقدم فى هذا المضمار .

٤ — اللوغاريتمات

كان لاكتشاف « اللوغاريتمات » أثر عظيم فى تقدم معلومات الجنس البشرى ، ويرجع الفضل فى اكتشافها إلى « سيرجون نابير » ، الرياضى الأسكتلندى ، وقد أصدر مؤلفه سنة ١٦١٤ ، وقد أفدنا من اللوغاريتمات فائدة عظيمة فى ميدان الفلك ، وغيره من العلوم .

٥ — الهندسة وحساب المثلثات

لقد حدث تقدم عظيم فى هذا الميدان فى نهاية القرن السادس عشر وفى مستهل

القرن السابع عشر ، ولقد وضعت مصطلحات هذه العلوم على يد أئمة الرياضة ثم عم استخدامها فيما بعد على أن إنشاء كراسى الأستاذية الخاصة بالرياضة فى الجامعات الأوربية فى ذلك الوقت ، كان من شأنه أن زادت المعرفة الإنسانية فى هذا المجال الرياضى هذا بالإضافة إلى أن هذا التفكير الرياضى قد أدى إلى اختراع آلات كثيرة للقياس الرياضى الدقيق.

ثانياً : الطباعة

لا يمكن مطلقاً أن ننكر أثر الدور العظيم الذى قامت به الطباعة فى نشر الأبحاث العلمية ، والمبتكرات الرياضية ، ويعبر « بول » عن هذا الأثر فى العبارة الآتية :

« إن اختراع الطباعة قد جعل نشر الأبحاث أمراً ميسوراً ، وإنه لحقيقة واضحة أن نلاحظ أنه قبل اختراع الطباعة كان الكاتب لا يعرف عنه إلا بعض القراء المتصلين به ، فكتاب القرون الوسطى كان لا يعرف عنهم إلا نفر بسيط من معاصريهم. ولم يكن هناك وسيلة عن طريقها يمكن أن يتصل برجال البحث العلمى وإلى هذا السبب يعزى عدم انتشار رياضة القرون الوسطى » .

وأول كتاب فى الحساب مطبوع ظهر فى « تريفيزو » بالقرب من « فنيس » سنة ١٤٧٨ ، وبعد ذلك بقليل صدر أول كتاب للحساب ، والجبر متصلين ثم ظهرت بعض كتب للحساب فى شمال أوربا ، وأول كتاب للحساب بالإنجليزية كان للمؤلف « روبرت ركورد » حوالى سنة ١٥٤٠ .

وعلى ذلك يمكن أن نقول إنه ببداية القرن السابع عشر وضعت المبادئ الأساسية لعلوم الحساب ، والجبر ، ونظرية المعادلات ، وحساب المثلثات . . . ولم تثبت لغة هذه المواد إلا قبيل نهاية هذا القرن .

ثالثاً : الفلك

إن اهتمام الناس بدراسة حركات النجوم نشأ من عنصر العجب أو الدهشة ثم زاد هذا الاهتمام نتيجة لعدة عوامل منها :

١ — رغبتهم فى الوصول إلى ما يساعدهم على الدقة المتناهية فى حساب تقويمهم ونتائجهم ، فهذه الدقة لا تساعدهم فى حساب مواعيد الزراعة ، والحصاد فحسب

ولكنها تساعدهم أيضاً فى حساب مواعيد المواسم ، والأعياد الدينية وبذلك ارتفع شأن الفلك لطلاب العلم ، وللرأى العام ، وباكتشافات ، «كوبرنيكس» أمكن وضع أساس علمى لعلم الفلك فى سنة ١٥٤٣ تلك النظرية التى لاقت معارضة كبيرة من رجال الدين ومن كبار رجال العلوم ، ولكن على الرغم من ذلك نجد أنها وطدت أقدامها تدريجيًّا ، ويتجلى هذا من كلام « كيبلر » الذى افتخر فى سنة ١٥٩٦ بأن جميع رجال الفلك أصبحوا اليوم يؤمنون بنظرية « كوبرنيكس » ولم يأت منتصف القرن السابع عشر حتى كانت نظرية « كوبرنيكس » قد ثبتت أقدامها وقبلها الجميع ، ومن الأسماء اللامعة فى الفلك فى ذلك الوقت « كيبلر » ، « تيكوبريه » و « جاليليو » و « نيوتن » ، ولقد ساهموا مساهمة فعالة فى زيادة ثروة الإنسان العلمية عن الفلك ، ولم يمض أكثر من ١٥٠ سنة بين نشر مؤلف « كوبرنيكس » على « ثورات الأجرام السماوية » فى سنة ١٥٤٣ وبين نشر مؤلف « نيوتن » عن « مبادئ نيوتن الرياضية عن الفلسفة الطبيعية » فى سنة ١٦٨٧ ، فبتطبيق مبادئ الرياضة على هذا الموضوع أمكن الوصول إلى حقائق علمية عظيمة لم يتمكن القدامى من الوصول إليها : « فكوبرنيكس » أحدث تطوراً فكريًّا عظيما بنشر نظريته المشهورة بأن « الشمس مركزها هذا العالم » أما « كيبلر» فتمكن عن طريق الحساب الرياضى أن يكتشف مجرى أو مسير الأجرام السماوية ، وبذلك أصبح فلكيًّا واسع المعرفة فعن طريق الرياضة أمكن تدعيم الحقائق المرئية ؛ أما « جاليليو » فقد استخدم « المجهر » التليسكوب ، وحمل علم الثورة والتحدى فى ميدان الفلك ، والطبيعية بشكل جذب أنظار العالم .

رابعاً : العلوم الطبيعية

أما التقدم فى مجال العلوم الطبيعية فقد كان أكثر بطء اً منه فى المجال السابق . ولقد بدأت هذه الحركة على يد « ستيفن » ، وقد كان من السباقين فى مضمارها بعد « أرشميدس » . وقد أعقبتها حركة تقدم فى مجال الديناميكا ، والاستاتيكا ، الهيدروتيكا وغيرها من مجال العلوم الطبيعية ، وقد ألف « وليم جيلبرت » كتاباً عن المغناطيسية ساعد هذا الكتاب على دراسة النظريات الكهربائية . فالتقدم العظيم الذى حدث فى القرن السابع عشر محوره تغير الفلسفة الطبيعية إلى فلسفة

تجريبية ، ولقد كان كل من « هارفن » و « تورشللى » و « بويل » مشغولين فى الكشف عن أبحاث جديدة .

هذا ، ولقد أدى التقدم العلمى إلى اختراع وسائل قياسية جديدة ، فعرف « الترمومتر » سنة ١٥٩٧ ، وفى منتصف القرن السابع عشر عرف « التلسكوب » و « والميكروسكوب » المركب ، و « الميكرومتر » ، و « الترموسكوب » ، و « البارومتر » ، والمضخات الهوائية ، وبندول الساعة ، وغيرها من الاكتشافات الحديثة ، وبدون هذه المخترعات العلمية ما كان العالم قد وصل إلى أي تقدم فى العصر الحاضر ؛ هذا ولا يمكن أن ننكر الدور الذى قامت به الرموز والعلامات المعروفه باسم « الأجهزة الفلسفية » فى تقدم الرياضة ، وتقدم العلوم الأخرى .

خامساً : الجغرافيا

على أن هذا التقدم العلمى للمدنية الذى وصلت إليه فى القرن السابع عشر ، لم يهمل علم الجغرافيا ؛ فتقدم هذا العلم مرتبط أشد الارتباط بتقدم علم الفلك ، وعلم التاريخ ؛ فلقد عمل أحد البحارة الألمان كرة أرضية بين فيها أن العالم أو الأرض كروية ، وكان ذلك فى سنة ١٤٩٢ ، ولكن هذا البحار الألمانى كان يجهل تماماً وجود الأمريكتين أو المحيط الهادى . وبعد ذلك بما يقرب من قرن من الزمان يتخصص « ماركيتور » فى دراسة الجغرافيا الرياضية ، ولقد قام بعمل خرائط ، وكرات أرضية ، وآلات فلكية ، وفى سنة ١٥٩٥ أصدر ابنه الأطلس الأول الذى زاد من اهتمام الناس بالجغرافيا ، والذى أدى أيضاً إلى إدخال علم الجغرافيا ضمن مواد الدراسة بالمدرسة .

سادساً : العلوم الطبية وعلوم الحياة

لم يحدث تقدم علمى فى مجال العلوم الطبية منذ ألف سنة ؛ فلقد ظل « هيبوقراط » و « جالن » ومؤلفاتهما مسيطرة على العقول ، وفى النصف الأول من القرن السادس عشر تمكن « فيزاليوس » من أن يصدر رسوماً خاصة بقطاعات فى الجسم البشرى ، ولقد لاقى هذا العلم نجاحاً عظيما فى إيطاليا ، وارتبطت به علوم أخرى ، كالتشريح ، والطب ، والهندسة ، والفن ، والرياضة ؛ وفى سنة ١٦١٦ تمكن « هارفى » الطبيب الإنجليزى المشهور من كشف الدورة الدموية ، ولقد

أصبح علم النبات جزءاً هاماً من العلوم الطبيعية – ولقد حدث تقدم عظيم فى تقسيم النباتات وفى معرفة خواصها .

أما التقدم الحقيقى فى علم الطب فقد حدث فى القرن السابع عشر عند ما بدأ علم الطب ينفض عن نفسه شعوذة السحر ، والفلك ويفكر فى الأسباب المادية لانتشار الأمراض ، ولكن لم يحدث تقدم حقيقى حتى تقدم علم الفسيولوجيا ، والتشريح وذلك عن طريق استخدام الميكروسكوب الذى فتح الطريق إلى ذلك .

سابعاً – العلاقة بين الرياضة والعلوم الطبيعية والفنون

لم تتقدم الرياضة ولم تتقدم العلوم منفصلة إحداهما عن الأخرى . فكل منهما قد لعب دوراً كبيراً فى تقدم العلم الآخر . فالرياضة البحتة ، والرياضة التطبيقية والطب ، والفلك ، والجغرافيا ، وفن البناء ، والفن ، قد تقدمت جميعها يداً بيد .

ومما لا شك فيه أنه فى الأيام الأولى قد اقتصرت المراكز التجارية فى حساباتها الرياضية على ما تتطلبه التجارة ، وحسابات مسك الدفاتر ، والتقويمات البسيطة ، وعن طريق المصادفة ظهرت أبحاث «كوبرنيكس» و «فيزايلوس» فى الفلك ، و«جاردانز» فى الجبر ، وكان مما يثير الدهشة حقيقة أن هذه العلوم ارتبطت بعضها ببعض ارتباطاً شديداً ، ولقد ساعد تقدم الرياضة على توسع معلومات الإنسان عن هذا العالم ، كما أن لغة «ديكارت» وضعت الحجر الأساسى للغة التفكير العلمى ، ومما ساعد على تقدم الرياضة العالية علاقتها بعلم الطب ، وبعلم دراسة النجوم ، فكبار أساتذة الرياضة أمثال «كاردان» و «ريكورد» و «وريجنوموتانس» و«كوبرنيكس» كانوا طلاب طب – ولقد كانت العقيدة الشائعة فى ذلك الوقت «أن الطبيب بدون معرفة للنجوم مثله كمثل العين التى لا يمكن أن ترى» .

ومعظم كبار المفكرين فى ذلك الوقت كانوا يؤمنون بعلم دراسة النجوم ؛ فلقد قبله «بيكون» ، ولقد عاش فيه «كيبلر» الفلكى الشهير ، فكان يكشف عن طوالع السعد ، ومما يزيد الأمر دهشة أن الجامعات فى ذلك الوقت فتحت أبوابها للمنجمين ، ولم تبدأ شوكة علم دراسة النجوم تقل إلا بعد انتهاء القرن السابع عشر .

هناك علاقة بين الرياضة وبين الفن . ويمكننا أيضاً أن نفهم العلاقة الوثيقة بين الرياضية ، وهندسة البناء . ولكن يعز علينا أن نفهم فضلهما على علم النحت ،

والنقش ومع ذلك يمكننا أن نرى أن كبار رجال الفن أمثال « دافنسى » و « روفائيل » و « ميشيل إنجلو » كانوا شغوفين شغفاً عظيماً بالرياضة ، وأن « دافنسى » وهو أكثرهم عبقرية كان له فضل عظيم على فن هندسة البناء ، وعلى الجيولوجيا ، وعلى الهيدروستاتيكا ، وقد اخترع آلة طائرة ، وكان أول مهندس علمى ، أما « ديورير » فقد ألف كتاباً عن الرياضيات ، وقد تمكن هذان الرجلان من الكشف عن حقيقة هامة ، وهى أن الفن يخضع لقوانين التوقيت والنسبية ، وهذه القوانين هى بطبيعتها قوانين رياضية .

وعلى ذلك يمكن أن نقول إن العصر الذهبى للحركة العلمية فى العصور الحديثة قد بدأ سنة ١٥٤٣ ، وانتهى سنة ١٦٨٧ أى أنه استمر ما يقرب من قرن ونصف قرن ولقد كان التقدم عظيما فى مجال الفلك ، والرياضة والطب ، أما تطبيق الرياضة على الفلك — الذى كان له أعظم الفضل فى الكشف عن حقائق العالم الطبيعى — فقد بلغ أوج عظمته فى تطبيق قوانين « نيوتن » سنة ١٦٨٧ — ومما هو جدير بالملاحظة أنه فى وسط هذا الخضم العظيم من المعرفة التى هبطت على الإنسان فى هذا العصر كان للعلوم الرياضية القدح المعلى . فلقد حلت الرياضة محل الفلسفة ، وعلوم الدين ، على أن ارتباط التفكير الهندسى بالملاحظات الحسية فى مجال الفلك والطبيعة ، كان من أعظم الانتصارات التى سجلها العقل البشرى . فقوانين « نيوتن » فى الميكانيكا قد أمدت البشرية بما حقق أحلامها من دراسة للعالم الطبيعى .

وثمة مظهر هام آخر ارتبط بتلك الحركة العلمية الحديثة ، وهى أن هذه العلوم الحديثة كانت تدرس بثقة ، وبتأكيد لم تصل إليه الكتابات القديمة ، ولا فلسفة الحركة المدرسية . وظهرت كتابات « أرسطو » التى ظلت حتى ذلك الوقت موضع الإلهام لكبار المفكرين مليئة بالأخطاء فلقد اكتسب الإنسان ثقة بنفسه — ولقد كان — « ليونارد دى فنسى » (١٤٥٢ — ١٥١٩) ذلك العالم العبقرى الذى نبغ كنقاش ، ونحات ، ومهندس ، ومعمارى ، وطبيب ، وبيولوجى ، وفيلسوف — هو أول من فهم الحركة العلمية الحديثة على أصولها ، ويتجلى ذلك من مأثور قوله « إن العلوم تزيل الشك وتزود الإنسان بالقوة » .

ثامناً – مشكلة الملاءمة بين الإنسان وبين البيئة .

يؤكد جماعة البيولوجيين الحقيقة الآتية : وهى أن الملاءمة هى مشكلة الكائن الحى الرئيسية من الميلاد إلى الوفاة ، ولقد أثبت علماء الأنثروبولوجيا والمؤرخون أن هذه الحقيقة تنطبق انطباقاً تاماً على الإنسان ، ويلخص « هوشيه » الفيلسوف الصينى الشهير هذا الموقف قائلاً : « إن مدنية جنس من الأجناس هى خلاصة قدرته على ملاءمة نفسه لبيئته » .

وجدير بنا أن نلاحظ أن مشكلة ملاءمة الإنسان لبيئته أكثر تعقيداً من مشكلة ملاءمة الحيوان لهذه البيئة ؛ فبيئة الإنسان قوامها الناس ، والأفكار والأشياء ؛ فالمشكلة التى تواجه الإنسان لا تقتصر على مجرد ضمان الطعام ، والمأوى ، والكساء كغيره من الحيوان ، ولكن عليه أيضاً أن يساير وينسجم مع غيره من بنى جنسه كما عليه أيضاً أن يلم بالنواحى الثقافية لهذا الجنس ، عليه أيضاً أن يوفق بين الرغبات والدوافع الباطنية التى تعلن الحرب بعضها على بعض فى أعماق نفسه ، مما تقدم يتبين لنا أن الإنسان عليه – بالإضافة إلى ملاءمة نفسه طبيعياً أن يلائم نفسه سيكولوجياً ونفسياً ، واجتماعياً .

على أن مركز الإنسان الممتاز على سطح الأرض يمكن أن يعزى إلى قدرته على القيام بالملاءمة الضرورية لما وهب من جهاز عصبى مرن ممتاز ؛ وبما وهب من يد قادرة على التشكيل – من أجل ذلك تمكن الإنسان من ملاءمة نفسه عن طريق تغيير نفسه وعن طريق تغيير البيئة المحيطة به .

ونجاح جهود الإنسان فى تغيير بيئته الطبيعية بحيث تصبح محققة لرغباته وخادمة لحاجاته ، هذا النجاح أصبح ملحوظاً خلال القرنين الماضيين ؛ فمدنيتنا الحالية أصبحت تعتمد على الآلات وعلى العلوم التجريبية ، ما فى هذا من شك ومنذ ما يقرب من مائة سنة ، ونتيجة للتطبيق العملى للعلوم أمكن تغيير بيئة الإنسان الطبيعية ، وقبيل انتهاء القرن التاسع عشر تمكن « لويس باستير » وهو من أئمة الحركة العلمية فى ذلك العصر من أن يقول :

« إن العلوم – فى هذا القرن – أصبحت مصدر ثروة ورخاء الأمم كما أصبحت المصدر الحى لكل تقدم ، إن ما يدفعنا إلى الأمام لا يعدو أن يكون

بعض الاكتشافات العلمية ، وتطبيقاتها العملية » .

هذا ولا يفوتنا أن نذكر أنه وإن كانت « العلوم » قد تغلبت على الكثير من المشاكل الهامة إلا أنها قد تركت أيضاً مشاكل أخرى هامة لم تحل بعد؛ كما أنها خلقت مشاكل خاصة بها ، كما لا يفوتنا أن نقول إننا نشك فيما إذا كان الإنسان نفسه قد تمكن من ملاءمة نفسه مع هذا العالم السريع المعقد الذى خلقه بنفسه ، ولقد وصل المؤرخ الأمريكى المشهور المعروف باسم « تشارلز بيرد » إلى الحقيقتين الهامتين الآتيتين[١] :

أولا : إن حقائق السياسة ، والقانون ، والدين والجنس والفن ، والأدب – جميع ميادين الثقافة – إما أن تلائم نفسها أو تفلس أمام الضغط المتزايد للعلوم ، والآلات .

ثانياً : إننا بفهمنا لسير الحركة العلمية ؛ وبفهمنا للآلات نتمكن من جمع شتات هذا العالم المتناثر ، ونخضعه للنواحى الروحية .

بعبارة أخرى إن عصر التقدم العلمى قد سبب للتربية مسئوليات جديدة وفرصاً جديدة.

العلوم والتربية

ولا غرابة بعد هذا أن نلمس نجاح العلوم ومدى تأثيرها فى التربية – لقد خلقت الآلة عوامل تربوية جديدة كالصحف ، والمجلات ، والمذياع والسينما ، وكالمعتاد تأخرت المدرسة فى الإفادة من هذه الأشياء وتخلفت عن النظريات التربوية التى كان ينادى بها قادة التربية ، خذ لذلك مثلا : « جون ديوى» ذلك المفكر العظيم قد أكد القيمة الوظيفية للمعرفة وعبر عن أهداف التربية « بالنمو » و « بالملاءمة » مستعيراً هذه التسمية من مجال البيولوجيا ، ولقد أصبح من الواضح لكل إنسان أن تعقد الحياة الحديثة قد ألهب الحاجة إلى التوجيه التربوى والتوجيه المهنى ، كما ألهب أيضاً الحاجة إلى التعاون ، والتضافر ، على أن التغييرات السريعة فى طرق المعيشة قد حتمت الحاجة إلى استمرار التربية التى تمتد فيما وراء مدة التعليم العادية ، كما تطلبت التفكير الناضج السليم .

فأى منهج تربوى يراد به مساعدة المتعلم لفهم نفسه ولفهم عالمه يجب أن يعترف بمكانة « العلوم » ؛ فالرجل المثقف يمكنه أن يفهم أن العلوم عمادها الطرق المختلفة التى وصل إليها الإنسان بعد جهود طويلة من الكشف ، والتنظيم ، والتحقيق ، وترجمة الحقائق المرتبطة بالعالم الذى نعيش فيه وبالمجتمع الذى يعيش فى هذا العالم .

وسيعلم الرجل المثقف أن استخدام الطرق العلمية قد أحدث تغيرات خطيرة فى طرق معيشة الإنسان وفى تفكيره ، وأن هذه الطرق هى الوسائل العامة التى يستغلها الإنسان لزيادة تقدمه ، وسيعرف أيضاً أن معظم التقدم العلمى كان عماده القياس الدقيق ، والحساب المضبوط ، وأن الرياضة أصبحت ضرورية جداً للبحث العلمى ، وسوف يلاحظ أيضاً أن مشاكل الحياة الاجتماعية ، والحياة الطبيعية يجب أن نعالجها بالطرق العلمية ومن وجهة النظر العلمية .

طبيعة الاتجاه العقلى نحو العلوم

يجب أن نفرق بين أمرين هامين هما الاتجاه العقلى نحو العلوم وبين الطريقة العلمية ؛ فلا يتمكن الإنسان من استخدام الطريقة العلمية دون أن يكون لديه الاتجاه العقلى نحو العلوم . فى حين أن الإنسان قد يكون لديه الروح العلمية وقد لا يستعمل الطريقة العلمية ؛ فمثلا « فرانسيس بيكون » — وهو من المعاصرين « لجاليليو » — لم يقم بأى اكتشاف علمى ، ولكن كان مشبعاً بروح العلوم التجريبية الحديثة التى أصبح من أعظم المنادين بها .

ويتميز الباحث العلمى بما وهب من عقل يميل إلى البحث ، ومن ميل للاستطلاع العقلى ، ومن ظمأ للمعرفة — كما يمتاز بصفات الصبر ، والحذر ، والنظام.

وينادي كثيرون بأن يصبح « الاتجاه العلمى » هدفاً من أهداف المدرسة الجديرة بالاهتمام ، ويعبر عن هذا الاتجاه كل من « كولدول » ، « وسلوسون » منذ أكثر من ربع قرن قائلين .

« لقد كان للحركة العلمية أثرها النافع ، وأثرها الخطير الذى لمسه كل من يعيش فى هذا القرن ، فلاأقل من أن تستفيد المدرسة من هذه الحركة العلمية الحديثة بتكوين اتجاهات عقلية خاصة قوامها التفكير السليم ، والحكم السديد ، والعمل المتزن ، تلك الاتجاهات التى تعمل العلوم الحديثة على تزويد أبناء هذا الجيل بها ونتنقل بالقارئ الآن إلى دراسة الأهمية التربوية للطريقة العلمية .

الأهمية التربوية للطريقة العلمية

أما عن طبيعة الطريقة العلمية فيؤكد لنا « برتراند رسل » أن روح هذه الطريقة قوامها كشف المبادئ العامة عن طريق دراسة الحقائق الخاصة ، ويصف

هذه الطريقة قائلاً : إنه لكى نصل إلى حقيقة قانون من القوانين العامية لا بد من المررو فى مراحل ثلاث هى :

أولا : دراسة الحقائق الهامة .

ثانياً : فرض الفروض التى — إن صحت — لا بد أن تؤدى إلى حل من الحلول يتفق وهذه الحقائق .

ثالثاً : استنباط نتائج من هذه الفروض يمكن اختيارها عن طريق الملاحظة .

ومما لا شك فيه أن « برتراند رسل » حين وضع هذه المراحل الثلاث كان تفكيره منصباً على العلوم البحتة لا على العلوم التطبيقية ، ومما لا شك فيه أيضاً أن الاثنين مرتبطين أشد الارتباط ، وأن كليهما يستخدم نفس الطريقة ، فهما لا يختلفان إلا فى الهدف ، فالعلوم البحتة تهدف إلى فهم الإنسان ، وفهم بيئته ، أما العلوم التطبيقية فتهدف إلى التنبؤ بسلوكهما وضبط هذا السلوك ، ولكن مما يؤسف له حقيقة أن الإنسان كان بطيئاً جداً فى تقدير الإمكانيات التى وضعتها أمامه الطريقة العلمية وفى الإفادة منها :

ولما كان الإنسان بطيئاً فى تقدير الإمكانيات التى وضعتها أمامه الطريقة العامية فلا أقل من أن يتقدم رجال التربية والقائمون على شئونها من اتخاذ الطريقة العامية هدفاً واضحاً من أهدافهم ، فالمهارة العلمية أو القدرة العامية تتطاب من أبناء هذا الجيل فهماً للطريقة العلمية ، وخبرة تامة بتطبيقها ، وينادى « جون ديوى » بأن العلوم كطريقة يجب أن تنفث من روحها فى كل مادة من مواد الدراسة : فأى نوع من أنواع التعلم يجب أن يكون قوامه مشكلة من المشاكل ، والمشكلة فى نظر « ديوى » ومدرسته حالة حيرة وارتباك تبعث فى نفس المتعلم رغبة فى حلها ولا تقف هذه الرغبة إلا بعد أن يصل إلى الحل ، أى بعد أن يصل إلى حالة اقتناع ، وقد يصل المتعلم إلى هذه الحالة إما عن طريق « المحاولة والخطأ العمياء » أو عن طريق التقليد المقصود ، أو عن طريق التفكير المستنير .

وقد تمكن « جون ديوى » من تحليل العملية التفكيرية ، وتمكن من بيان خطوات التفكير الخمس التى قد يتصادف أن يحدث خطوتان أو أكثر منها فى وقت واحد

وقد تتكرر بعض هذه الخطوات مرات عدة : وهذه الخطوات هي :

أولا : الشعور بالمشكلة أو بحاجة ملحة فيشعر الفرد بدافع قوي لأن سلوكه قد وقفت فى طريقه مشكلة ، ينتج عنها حالة اختلال اتزان الفرد نحو البيئة .

ثانياً : يبدأ الفرد فى البحث عن حل لهذه المشكلة — فيعصر المشكلة عصراً بدقة ، وبعناية ، ويحاول أن يترجم الموقف فى ضوء خبرته السابقة ، ويبدأ أيضاً يبحث عن العناصر الهامة التى تساعده فى حل المشكلة .

ثالثاً : ثم تبدأ الفروض تبرز ، وتبدأ سلسلة من الحلول تتفتح فى الأفق وقد لاحظ كبار رجال الحركة العلمية أن الحلول الفجائية قد تظهر فى فترات الهدوء النسبي التى تعقب فترة التفكير ، والإجهاد العظيم لحل المشكلة ، وربما كان هذا العامل من أهم العوامل ، التى من أجلها يجب ألا تتسرع الطريقة العلمية بل يجب أن تسود « روح الحرية » ، تلك الروح التى تميز الديمقراطية الحديثة .

رابعاً : أما المرحلة الرابعة فعمادها دراسة الفروض دراسة حقيقية ، ووزنها وتقديرها ، وقد يتطلب هذا دراسة النتائج المترتبة على كل حل من الحلول المقترحة وقد يتطلب أيضاً القيام بتجارب خيالية أو الرجوع إلى كتب معينة أو إلى سجلات مدونة ، وفى هذه المرحلة نحن نتخلص من الفروض التى قد لا تساعدنا فى الوصول إلى النتائج فلا يبقى منها إلا فرض واحد هو الذي يؤدى إلى الحل .

خامساً : أما المرحلة الخامسة فتشمل الحل العملى ، فيعمل الإنسان على دراسة هذا الحل وتجربته ، فإذا ثبت نجاحه قبله الإنسان ، ولا يبقى بعد هذا أمام المتعلم إلا أن يقوم بتعميم خبرته بحيث يستفيد من المواقف المتشابهة فى المستقبل ، وإذا لم تثبت صحة هذه الفروض فعلى المتعلم أن يحاول غيرها ، ويقول « جون ديوى » فى ذلك: « إن الإنسان المفكر حقيقة يتعلم من فشله كما يتعلم من نجاحه » ، ومن هذا يتبين لنا أن الخطوات الأربع الأخيرة قد يضطر المتعلم إلى تكرارها أكثر من مرة .

مما تقدم يتبين لنا أن خطوات التعلم عن طريق التفكير المستنير تساير الطريقة التى يستخدمها الباحث العلمى المجرب . فالباحث العلمى المجرب يبدأ أيضاً بمشكلة من المشاكل ، ويعمل على جمع وتنظيم الحقائق الهامة ، ثم يعمل على دراسة كل ما

يجد أمامه من فروض ثم يتناول الفرض الذي يتصور أنه سيوصله إلى الحل بالتحقيق التجريبي .

مشكلة التربية كعلم

ومن هنا نتقدم بالقارئ إلى « دراسة التربية كعلم » : إذا كانت هذه المشكلة ما زالت محلا للأخذ والرد بين كبار رجال التربية، فإلى أي حد يمكن أن نسلم بالتربية كعلم ؟ إنه من الواضح جلياً أن التربية علم بالقدر الذى تتمكن فيه التربية من استخدام الطرق التى تتبعها العلوم ، فمن هذه الطريقة تمكنت التربية من جمع الكثير من الحقائق عن طريق الملاحظة المنظمة ، كما تمكنت أيضاً من الوصول إلى بعض المبادئ التفسيرية التى يمكن تحقيقها تحقيقاً تجريبيّاً ، ويؤكد بعض المتحمسين أن التربية اليوم قد أصبحت علماً بكل ما يحمله العلم من معنى . إلا أننا نلاحظ أن تقدم التربية فى هذا الاتجاه لم يحدث إلا بعد سنة ١٩٠٠ ، وعلى هذا يمكن أن نقول إن التربية بدأت منذ بداية القرن العشرين تعمل على الإفادة من فلسفة وطرق عصر الآلة ، وربما كان هناك عوامل كثيرة هيأت أو ساعدت على الوصول إلى هذه النتائج ، وربما كان من أهمها :

أولا : الحركة التجريبية التى قامت فى ميدان علم النفس ، والتى شملت القيام بتجارب كثيرة على تعلم الحيوان ، والإنسان ، التى رمت إلى بناء طرق التعليم على أساس علمى سليم .

ثانياً : حركة القياس فى التربية : وما تبعها من قيام طرق الإحصاء ، وطرق استخدام الآلات لقياس التعلم ، والميول ، والتحصيل المدرسى ، تلك الطرق جعلت فى الإمكان تطبيق طرق العلم التجريبى على دراسة مشاكل التربية .

وعلى ذلك يمكن أن نقول إنه منذ سنة ١٩٠٠ حتى الوقت الحاضر حدث تقدم عظيم من حيث الكم ، ومن حيث الكيف فى المؤلفات التربوية نتيجة لاستخدام الطريقة العلمية وتطبيقها فى ميادين التربية ، ونتيجة أيضاً لشغف المدرسين بالإلمام بالكثير من حركات التطور الحديث فى هذا المجال . ومع هذا التقدم نرى لزاماً علينا أن نلتزم بعض الحرص فى هذا التفاؤل ، فنمو علم من العلوم يتطلب وقتاً يساعد على هذا النمو ؛ فعلم التربية لم يصل بعد من حيث هيبته وقوامه إلى مرتبة العلوم

المستمرة ، ويمكن أن نقرب للقارئ الموقف الحالى للتربية كالآتى :

لقد مرت المرحلة الأولى – مرحلة الطفولة – فى أمن وسلام وتدل البشائر على أننا قد وصلنا إلى مرحلة المراهقة والشباب ، وربما كان السبب فى ذلك أن المادة التى تعالجها التربية مادة أكثر تعقيداً من تلك المواد التى تعالجها أو تتعرض لها العلوم الطبيعية ، كما أن المشاكل التى تتعرض التربية لقياسها أكثر أهمية . زد على ذلك أن عملية التجريب العلمى فى التربية عملية بطبيعتها قاسية . فإذا تمكنا من ضبط الظروف الخاصة بالتجربة – كما يحدث عادة فى تجارب المعمل – فهناك احتمال كبير أن يصبح الموقف صناعياً إلى حد معين – هذا من ناحية – ومن ناحية أخرى إذا تمكنا من القيام بتجارب تحت ظروف الفصل الطبيعية تعددت الاحتمالات والمتغيرات لدرجة يستحيل معها تحديد أهميتها النسبية فى تحقيق النتائج ، ولا غرابة بعد ذلك أن نقول إن الكثير من التجارب التى عملت فى ميدان التربية تجارب جزئية وغير شاملة وبناء عليه يمكن أن نقول إن بعض المبادئ التربوية التى وصلت إلى هيبة القوانين العلمية ووقارها مبادئ قليلة .

الحركة العلمية ومناهج الدراسة

ولما تزايدت قيمة المعلومات العلمية كعنصر أساسى من عناصر الثقافة الحديثة وجدنا أنها بدأت تؤثر تدريجياً على مناهج الدراسة ، ويمكن أن نعتبر سنة ١٧٥١ هى السنة التى بدأت فيها العلوم الطبيعية تدخل مناهج الدراسة بالمدارس الثانوية ، وهى السنة التى أسس فيها « بنيامين فرانكلين » « أكاديمية فيلادلفيا » – كما يمكن أن نعتبر أيضاً سنة ١٨٥٩ وهى السنة التى ظهر فيها كتاب « داروين » ، أصول الأنواع ، والتى أصدر فيها « هربارت سبنسر » مقاله الشهير « أى المعلومات أعظم قيمة أو ذات الأثر القيم » ؟ وفى هذا المقال يتبين أهمية « العلوم » فى مناهج الدراسة وفيه يقول :

ما هى المعلومات ذات القيمة العظمى ؟ ويجيب عن ذلك بأنها « العلوم » وهذا هو الواقع ، فالعلوم تلعب دوراً فعالا فى المحافظة على الذات ، وفى بقاء الحياة والصحة ، وأهم هذه العلوم جميعاً هى المعلومات التى تساعد الإنسان فى كسب القوت ألا وهى المعلومات المعروفة باسم « العلوم » ، والمعلومات التى تلعب دوراً

كبيراً فى توجيه الآباء لرعاية الأطفال هى « العلوم » ، والمعلومات التى تمكننامن ترجمة حياتنا القومية فى ماضيها ، وحاضرها ، ومستقبلها ، والتى بدونها لا يتمكن الفرد من تنظيم سلوكه هى «العلوم» أيضاً ، كما أن المواد اللازمة لحسن إعداد الإنسان، وحسن توجيهه الفنى فى جميع أشكاله ، يتطلب مساعدة « العلوم » كما أننا لا يمكن أن ننكر المساهمة الفعالة التى تقدمها «العلوم» فى النواحى التهذيبية ، والخلقية ، والعقلية .

مما تقدم يتبين لنا أن « هربارت سبنسر » دافع دفاعاً حارًّا عن قيمة العلوم التهذيبية كما دافع أيضاً عن قيمتها العملية .

بعض مصطلحات « العلوم الطبيعية » التى أثرت بدورها فى التربية

إن العلوم الطبيعية ، الفلك ، والطبيعة ، والكيمياء كانت من أوائل العلوم التى انفصلت عن الفلسفة ، وعملت على الاستقلال بذاتها ، فإلى هذه العلوم جميعها يرجع الفضل فى خلق الروح العلمية ، وفى خلق الطريقة العلمية كما أن التطبيقات العملية لكل من الطبيعة والكيمياء قد غيرت من بيئة الإنسان الطبيعية ، ولكن « كومبتون » يقول « إن العلوم قد لعبت دوراً أعظم من مجرد تغيير هذا العالم المادى : لقد لعبت دوراً هامًّا فى اتجاه الإنسان نحو هذه الحياة » .

ولقد لعب علم الطبيعة الحديث دوراً فعالا فى تشكيل أفكار الإنسان فى الوقت الحاضر ، كما أن المكتشفات الطبيعية لعبت دوراً كبيراً فى تغيير عادات الإنسان الطبيعية ، وسنحاول أن نذكر الأثر التربوى للحركة الطبيعية :

أولا : قانون العلوم الطبيعية .

إن الفكرة التى تنادى بأن القوانين العلمية يتبلور فيها الحق الأسمى ، أصبحت فكرة لا محل لها الآن فى ميادين العلم ، وليس أدل على صحة ما نقول من أن قوانين « نيوتن » الشهيرة بقوانين الحركة خضعت لتغيير وتعديل لتتناسب والتغيرات التى حدثت فى العصر الحاضر .

ثانياً : « قانون السبب والنتيجة » .

وقد كان لهذا القانون آثار عظيمة فى ميدان التربية .

ثالثاً : النظرية النسبية « لأينشتين » .

وكلا هاتين النظريتين إن هما إلا تعديلات جوهرية لقوانين « نيوتن » القديمة التى وضعت منذ قرنين — ولم تتأثر بهما التربية .

بعض مصطلحات « العلوم البيولوجية » التى أثرت بدورها فى التربية

لقد تأثرت التربية تأثراً عظيماً بالعلوم البيولوجية ، وكان أثرها فى هذا المضمار أعظم من أثر العلوم الطبيعية فيها ، وسنحاول أن نذكر بعض النواحى التى تأثرت فيها التربية بالعلوم البيولوجية :

أولا : لقد تأثرت بنظرية التطور كما قدمها « تشارلز داروين » سنة ١٨٥٩ ولقد أكدت هذه النظرية عملية التطور البطىء من أبسط أشكال الحياة إلى أكثرها رقيًّا وتعقيداً ، كما أن هذه النظرية أكدت أهمية الانتخاب الطبيعى والكفاح من أجل البقاء كما أكدت أيضاً مبدأ بقاء الأصلح .

ولقد كان « ستانلى هول » من أوائل الذين لاحظوا العلاقة المتينة بين التطور وبين التربية وعلم النفس ، ولقد أكد أيضاً أن حياتنا الجسمية وحياتنا العقلية متوازية ، وأنهما خضعا لتطور عظيم دام ملايين السنين ، ولقد تزعم « ستانلى هول » نظرية التلخيص الثقافى ، تلك النظرية التى تنادى بأن الفرد منا يلخص فى تطوره من الميلاد إلى تمام نموه الأطوار التى مر بها الجنس كله ، وبناء على هذا الرأى نجد أنه ينادى بأن التربية يجب أن تكون مناسبة لمراحل نمو المتعلم .

وقبيل انتهاء القرن التاسع عشر نجد أن « إدوارد . ل . ثورنديك » يقوم بتجارب عظيمة فى ميدان التعليم على الحيوان ، وبذلك تمكن من وضع أسس علم النفس المقارن .

وربما كان أعظم أثر للحركة العلمية فى التربية على يد « جون ديوى » الذى ولد عن طريق المصادفة ، فى سنة ١٨٥٩ وهى السنة التى نشر فيها « داروين » كتابه « أصول الأنواع » — ويرجع إليه الفضل فى نشر نظرية تربوية تتفق مع نظرية التطور الحيوى ؛ فالتربية فى نظره نمو ، وهى لا تعدو أن تكون عملية مستمرة للتكييف ، أما معلومات الإنسان فلا تعدو أن تكون « وسيلة اجتماعية » . وصل إليها الإنسان نتيجة لصراعه من أجل البقاء ، أما المدرسة فهى معهد اجتماعى وظيفته الأساسية تهيئة الظروف التى تضمن النمو الصحيح السليم للفرد .

أما تجارب « ويزمان » التى قام بها لإثبات أن الصفات المكتسبة لا تورث فقد رفعت من شأن « الوراثة الاجتماعية » أى نقل خبرات الجنس المتراكمة إلى الأجيال المتتالية عن طريق التربية والتعليم .

مصطلحات من ميدان العلوم الاجتماعية أثرت بدورها فى التربية

ولقد حدث ارتباط بين فكرة التطور العضوى وبين فكرة التطور الاجتماعى ولقد كانت هذه الفكرة هى أعظم نظرية اجتماعية ديناميكية أثرت فى تاريخ تطور الجنس البشرى ، هى نظرية التقدم أو نظرية التحسن المستمر فى حظ الإنسان على أحسن وجه وذلك عن طريق زيادة المعرفة الإنسانية ، وإخضاع العالم المادى لرفاهية الإنسان .

ولقد لوحظ بوجه عام أن التقدم يتوقف على عاملين رئيسيين هما :

١ — العلوم .

٢ — التربية .

ولقد عبر عن هذا الاتجاه أحد علماء الطبيعة حينما قال :

« إن أهم وسائل تقدم الجنس البشرى هى : البحث العلمى ، والكشف عن معلومات جديدة ، والتربية ، فهذه جميعاً تضع مستقبل الجنس البشرى فى كفة يديه .

وثمة مصطلحات اجتماعية أخرى كانت وليدة التقدم العلمى وهى : الديمقراطية ، والحرية ، وغيرهما ، ونجاح الديمقراطية يتوقف على غرس مبادئها فى المدرسة وكلما تعقدت المدنية الحديثة ، كلما كان العبء الملقى على عاتق المدرسة كبيراً جداً ، والتربية الحديثة مدينة لحركة « العلوم » الحالية ديناً كبيراً ما فى ذلك شك ، ولقد صدر أحد المؤلفات التاريخية الحديثة حاملاً بين ثناياه عدداً من التغيرات التى لحقت المبادئ والاتجاهات الإنسانية ، ومعظم هذه المبادئ توضح فضل العلوم عليها : ونذكر منها المبادئ الثلاثة الآتية وهى :

أولا : الانتقال من الفلسفة المدرسية التى تؤمن بفكرة تمام المعرفة ، إلى فكرة المعرفة كوسيلة .

ثانياً : الانتقال من فكرة المجتمع الجامد والحياة المحددة إلى نظرية التطور الاجتماعى .

ثالثاً : الانتقال من النظرية الإقطاعية للمجتمع الذي يتميز بطبقات واضحة محددة إلى المبادئ الديمقراطية التى تعترف بحقوق الإنسان ، وبقيمة الإنسان الاجتماعية والخلقية .

ومن هنا ننتقل بالقارئ إلى حركة القياس وأثرها فى تطور الآراء الحديثة فى التربية .

أولا : حركة القياس وأثرها فى الآراء الحديثة فى التربية

إن بذور حركة الدراسات العلمية الحديثة قد أعلنت عن نفسها بصراحة تامة فى القرن التاسع عشر ، وربما كان « هربارت » من أوائل المنادين بتطبيق الطريقة العلمية فى الدراسات التربوية ، أما شرف تبنى حركة القياس الحديثة فيمكن أن تعزى إلى « ريس » الذى كتب فى سنة ١٨٩٣ ما يأتى « قبل أن تتبوأ التربية مركزها كعلم كان من الضرورى أن تكشف عن بعض الحقائق الخاصة بالعملية التربوية ...» وقد بدأت حركة القياس العلمى فى الولايات المتحدة قبل نهاية القرن التاسع عشر على يد « ريس » زعيم حركة التجريب الذى قام بتجارب على ما يقرب من ثلاثين ألف تلميذ على القدرة على الهجاء ، ولقد وجد أن أولئك التلاميذ الذين تمرنوا على الهجاء مدة ربع ساعة يومياً ، لم يستفيدوا أكثر من أولئك الذين تمرنوا لمدة أربعين دقيقة يومياً ، ولقد كانت نتائج « ريس » فاتحة عهد جديد إذ أنها وجهت الأنظار إلى إمكان دراسة التربية عن طريق استخدام الإحصائيات ، وعن طريق القياس الموضوعى .

ولم تمض إلا عشر سنوات من القرن العشرين حتى كانت عدة مشاكل تربوية قد طرحت للبحث ، ومن هذه المشاكل مشكلة تقدم التلاميذ . فى سنة ١٩٠٩ قام عدد من المربين لبحث هذه المشكلة من بينهم « ثورنديك » ، ح . د . « ستراير » ، ل . ب . « إيريس » ، وبالإضافة إلى هؤلاء قامت دراسات محلية لهذه المشكلة ، وبعد عدة سنوات أمكن الوصول إلى بعض النتائج نذكر بعضها فيما يأتى :

أولا : إن عدداً كبيراً من التلاميذ يصيبه التأخر الدراسى فى المدرسة لأن منهاج الدراسة لا يتمشى مع ميولهم أو قدراتهم .

ثانياً : إن الفقر ، وعدم الانتظام فى الدراسة ، والفصول الكبيرة ، والظروف المنزلية ، والضعف العقلى ، والجهل باللغة ، وضعف التدريس ، والمناهج غير المناسبة ، وغيرها من العوامل كانت تؤثر تأثيراً عظيماً فى التقدم الدراسى .

إن مثل هذه النتائج قد أدت إلى دراسات واسعة ، وإلى مجهود جبار يرمى إلى التوفيق بين المدرسة ، وبين حاجات التلاميذ ، وميولهم وقدراتهم .

وقد بدأت اختبارات التحصيل تبرز إلى الوجود ، فحوالى سنة ١٩٠٨ أخرج «ستون» اختباراً من الاختبارات التحصيلية فى الحساب ، وبعد ذلك بسنة تقريباً تمكن « ثورنديك » من إخراج مقياس لقياس القدرة على الكتابة ، ويمكن أن نعتبر مقياس « ثورنديك » مبدأ للحركة المعاصرة لقياس المنتجات التربوية قياساً علمياً ، وبعده توالت المقاييس ، وبذلت جهود جبارة لضبطها وجعلها موضوعية بقدر الإمكان ، وكذلك علمية ، ونافعة ، ومن أوائل الذين ساهموا فى هذه الحركة « بينيه » الذى تمكن فى سنة ١٩٢٢ من إصدار كتاب عن « كيف يمكن القيام بعملية القياس فى التربية » ، وبالإضافة إلى هذه الاتجاهات قامت عدة مجلات تربوية مثل « مجلة القياس التربوى » ، « ومجلة البحث التربوى » بإفساح صدرها لهذه الحركة ، فزاد عدد الاختبارات ، واتسعت مجالات البحث ، فشملت بالإضافة إلى اختبارات التحصيل أشياء أخرى كالقدرة على الإنتاج الفنى ، والمقدرة على الحكم ، وما شابه ذلك . وقد درست الشخصية ، والانفعالات والميول . حتى لقد أصبحت حركة القياس والاختبارات جزءاً هاماً من مدرسة القرن العشرين . وهذه الحركة من مميزات التربية الأمريكية ، ولقد كان لها أنصار فى إنجلترا إلا أنها لم تجد لها من الأنصار من يدافع عنها فى الدول الأخرى .

ولقد تركت حركة القياس آثارها فى التربية والتعليم ، فعن طريق استخدام الأسئلة الموضوعية بدأ المدرسون يعملون أو يبنون اختباراتهم مستخدمين أسئلة التكملة ، والصواب والخطأ ، والاختبار المتعدد ، والتعرف ، والمفردات وتمخضت حركة القياس عن نتيجة أخرى معروفة باسم « الكتاب العملى » الذى أصبح يستخدم

تقريباً فى جميع المواد ؛ فلم تأت سنة ١٩٣٥ حتى كان هناك ما يقرب من ٤٠٠ كتاب عملى مستخدم فى أمريكا .

ولقد تمخضت الحرب العالمية عن تقدم عظيم لحق حركة القياس كان من نتائجه اكتشاف اختبارات الذكاء الجمعية التى ابتدعت لقياس ذكاء المجاميع الكبيرة فى وقت واحد ؛ فبعد الحرب العالمية تمكن « ترمان » و « هجرتى » ، و « ثورنديك » وغيرهم من صوغ مقاييس ذكاء جمعية استخدمت فى المدارس ، ومنذ ذلك الوقت حتى الآن وحركة قياس الذكاء سائرة على قدم وساق ، حتى أصبحت مميزاً هامًّا من مميزات القرن العشرين ، وعم استخدامها فى جميع أنحاء العالم لمختلف الأهداف .

ثانياً : دراسة الطفل

ولو أن « روسو » ، « وبستالوتزى » ، « وفرويل » صرخوا منادين بالاعتراف بحقوق الطفل إلا أن صغار الأطفال ما كانوا يقبلون بالمدارس قبل مضى قرن من الزمن ، حتى أنشئت رياض الأطفال ، ومدارس الحضانة ، ولقد كانت « إلين كاى » هى أول من ابتدعت عبارة « قرن الطفل » وهى عبارة كان المقصود منها أنها تعبر عن الحركة التى كانت منتشرة فى الربع الأخير من القرن التاسع عشر ، ولكنها تنطبق على القرن الحاضر أحسن انطباق . ولقد احتفظ « بستالوتزى » بسجل دون فيه ملاحظاته عن ولده ، وتطور نموه ، وبذلك وضع بذور طريقة لا تزال تستخدم حتى اليوم الحاضر — وممن قاموا بدراسة الطفل فى فجر نهضته « تشارلز داروين » الذى تمكن فى سنة ١٨٧٧ من أن ينشر « حياة طفل يومية » وربما كان « وليم براير » أحد زعماء حركة الطفل ، والطفولة . وقد لا نكون مبالغين أو بعيدين عن الصواب إذا قلنا إن « ستانلى هول » هو مؤسس حركة دراسة الطفل ، والطفولة وقد تمكن فى سنة ١٨٨٣ من نشر كتابه « محتوى عقل الطفل عند التحاقه بالمدرسة » .

كما أن « ستانلى هول » أصدر أيضاً عدة مقالات فى مجال دراسة الطفل العلمية وبتطور نمو علم النفس « كعلم » تقدمت دراسات الطفل ، والطفولة بخطوات واسعة وفى سنة ١٩٠٤ أصدر « وليم شترن » كتابه « سيكولوجية الطفولة المبكرة » وربما كان

هذا الكتاب من أهم الكتب التى تعرضت لدراسة الطفل حتى سن السادسة وبتقدم حركة علم النفس على يد السلوكيين والمحللين النفسيين ، بدأت دراسة الطفل تتقدم للنظر إليها من وجهات جديدة ، ولقد كان لعلم النفس السلوكى فضل عظيم فى زيادة معلوماتنا عن الطفل الصغير .

ولقد كانت حركة « دراسة الطفل » معنية بدراسة « فكرة النمو » باحثة عن تلك العوامل التى تعمل على تشجيع ذلك النمو أو تأخيره ، ولقد أثبت الكشف الطبى عن : ضعف جسمى ، وسوء تغذية ، وأسنان فاسدة ، وضعف بصرى ، أو ضعف سمعى ، أو قامة عليلة، بين الأطفال ، ولقد تمكن المربى بمعاونة بعض الإخصائيين من أن يبتدع منهجاً علاجياً لمساعدة الحدث الصغير كى يتغلب على ضعفه وكى يتمكن من النمو صحيحاً سليماً ، وأما بخصوص النمو العقلى فقد عملت دراسات على قدرة الفرد على التعلم ، ومقدار تحصيله ، وغيرها من العوامل التى قد تعوق أو تساعد على النمو ، وهنا يجب أن تتلاءم المناهج مع حاجات الفرد الخاصة .

ولقد عجل القرن العشرون فى تنشيط حركة دراسة الطفل ، والطفولة ، ولقد ارتبطت بهذه الحركة حركة أخرى ، هى حركة مدارس الحضانة، تلك المدارس التى تقبل الأطفال بين سن الثانية ، والرابعة ، ولقد أينعت هذه المدارس بشكل واضح فى كل من إنجلترا، وروسيا،ولقد نص قانون « فيشر » الذى صدر سنة ١٩١٨ فى إنجلترا على تشجيع هذا النوع من التعليم ، كما تكونت «جمعية مدارس الحضانة» للمساهمة فى تقدم هذا النوع من التعليم ، ولقد ساهمت « جريس أوين » و« مارجريت ماكملان » بتنظيم مدارس الحضانة فى الأحياء الفقيرة من « لندن » ، و«مانشستر » ولقد عم انتشار مدارس الحضانة فى البلاد المتمدينة،حتى لقد أصبح هناك مدرسة ملحقة بكل معهد من معاهد المعلمين ، وكثيراً ما تجدها ملحقة بأماكن العبادة ، ويمكن باختصار أن نقول إن مدارس الحضانة هى حضانات بالمنظمات الخيرية ، بمعنى الكلمة مؤسسة على أسس علمية سليمة ، وتعمل على العناية بالطفل من جميع نواحيه .

ثالثاً : إعادة بناء المناهج الدراسية

إن التغييرات التى لحقت بالمنهج قديمة بقدم التاريخ ، ولقد كانت هذه

التغييرات قليلة فى الماضى ، وكانت تعبر عادة عن رغبة المدرسة فى ملاءمة نفسها للتغيرات الاجتماعية ، والعقلية ، وقد كانت تتعرض المدرسة أحياناً لضغط العوامل الخارجية ، وكان من نتيجة ذلك أن زادت بعض العلوم على المنهاج ، وبمجرد إضافة هذه المواد إليه تصبح فى صلب جدول الدراسة بحيث لا يمكن أن يلحقها أى تغير ، فاللغة اللاتينية مثلا كانت فى يوم من الأيام علماً عملياً هاماً لأنها كانت اللغة التى يتكلم بها كل متعلم ، ولكن لما نشأت اللغات القومية زال المبرر العملى الذى من أجله كانت تدرس اللغة اللاتينية فى المدرسة . وينطبق نفس هذا الكلام على الهندسة ، وإلى أن بدأت الحركة العلمية تنطبق على دراسة التربية استحال عمل أى بحث علمى على المنهج — وكان من أوائل من تعرض لدراسة المنهج دراسة علمية حقيقية هم « بوبيت » و « تشارترز » و « بونسر » — ودراسة المنهج اليوم تلقى عناية كبيرة من جماعة الإخصائيين . ولقد عملت كلية المعلمين بجامعة كلومبيا على تنظيم « معمل للمنهج » يضم بينه آلاف المناهج .

وعند تنظيم مادة التعلم تبرز وجهتا نظر هامتان هما :

أولا : وجهة النظر التى ترمى إلى تنظيم المنهج على أساس مظاهر النشاط الطبيعية لدى الأطفال وشعارها « علم الطفل » .

ثانياً : وجهة النظر التى ترمى إلى تنظيم المنهج على حسب مقتضيات المادة وشعارها ، « درّست المادة » ولئن كانت قد تعددت الآراء الخاصة بالمنهج والمناهج إلا أننا لا يمكن أن ننكر أن هناك بعض نقط اتفق عليها جميع المربين نلخصها فيما يأتى :

أولا : إن أهداف المنهج يجب أن تحدد أولا وقبل كل شىء ثم تطبق الخطوات الأخرى وفقاً لهذه الأهداف .

ثانياً : عند صوغ أهدافنا المنهجية يجب أن نقيم وزناً للاعتبارات الآتية :

(ا) للعالم الذى نعيش فيه .

(ب) لنوع العالم الذى يجب أن نعيش فيه .

(ج) لفلسفتنا الخاصة بعملية التربية .

ثالثاً : إن مادة التعلم يجب أن تحسن انتقاءها ، ونوجهها وفقاً للأهداف المرسومة .

رابعاً : يجب اختبار الخطوات السابقة كما يجب أن نقدر النتائج .

ولقد مرت خمسون سنة فى قياس وتقدير النواحى العلمية فى التربية نلخص أهم اتجاهاتها فيما يأتى :

علينا أن نميز بين أمرين :

أولا : نحن نقيس — قياسا كمياً — عناصر الشخصية والميول والاتجاهات العقلية وبعض منتجات التربية .

ثانياً : نحن نستخدم طرقاً للتقدير إذ أننا :

١ — نحكم على شخصية الفرد بوجه عام .

٢ — و « على كفاية المدرس

٣ — و « على المدرسة ككل

أولا : التقدير

(ا) إن نصف قرن مضى ونحن نستخدم طرقاً لتقدير شخصية الإنسان ونستخدم فى ذلك طرق التحليل النفسى ، وطرق العلاج النفسى ، وطرق الأسئلة وسجل الفرد الشامل ، والاختبار الشخصى المقنن ، وطرق البحث العلمى ، ومقياس التقدير ، والقياس الشخصى ، والتقدير الذاتى .

(ب) نتمكن اليوم من تقدير

١ — المدرس　　　　٢ — كفايته فى التدريس .

وذلك عن طريق استخدام :

مقاييس التقدير ، تقدير الإنسان للإنسان ، التقدير الذاتى ، نتمكن اليوم أيضاً من تقدير المدرسة ، من تقدير نظم التعليم ، ومستوى التعليم ، وميزانية المدرسة ، والمنهج وذلك بطرق مختلفة مثل :

١ — بطاقات التحصيل　　　　٢ — مقاييس التقدير

ثانياً : حركة القياس :

إن القياس شكل كمى من أشكال التقدير ، يستخدم مقاييس موضوعية وحداتها متساوية ، ويبدأ من نقطة الصفر ، ونحن نستخدم القياس فى :

قياس مقومات الشخصية .   وقياس الميول .

وقياس الاتجاهات العقلية .

وقياس الفروق الجنسية ، والاجتماعية ، والاقتصادية والسياسية ، والدينية ، الخلقية والخلق وبقية منتجات التربية .

ثالثاً : وهناك ستة أنواع من وسائل القياس وهى :

١ ـ الأسئلة .

٢ ـ الوصف اللغوى للشخصية صفاتها ـ مقوماتها الجسمية ـ الصفات المزاجية ـ الذكاء ـ المعرفة ـ الحساسية .

٣ ـ مقياس التقدير ـ وبطاقات التقدير .

٤ ـ اختبارات المقال .

٥ ـ الاختبارات المقننة لقياس منتجات التربية .

(ا) مقاييس الكتابة .

(ب) مقاييس الرسم .

(حـ) مقاييس الإنشاء .

(د) مقاييس الحروف .

٦ ـ اختبارات التكوين المقننة :

(ا) اختبارات التحصيل العام .

(ب) اختبارات المهارات النوعية .

(حـ) اختبارات السرعة .

(د) اختبارات المشاكل .

(هـ) اختبارات المعرفة .

(و) اختبارات المعرفة والأفكار .

مراجع
الفصل الخامس

1. Beauchamp, W. : Bnstruction in Science.
2. Bode, Body H. : Modern Educational Theories.
3. Dewey, John : Democracy and Education.
4. Dewey, John : How we Think.
5. Downing, E.R. : Teaching sience in the schools.
6. Garard, Ira D. : "The Scientific Method and the Populer mind, in Education".
7. Hunter, George : Science Teaching at Junior and Senior High School Levels.
8. Martin, Euerett. D.: The Meaning of Liberal Education.
9. Twiss, G.R. : Science Teaching.

الفصل السادس

البيئة والوراثة

وعلاقتهما بالتربية الحديثة

الإنسان ما هو ؟ ما كنه عقله ؟ ما العوامل التى تؤثر فى شخصيته؟ هل نبوغه أو خموله وراثى أم هو نتيجة للبيئة؟ وما هى البيئة ؟ وكيف تؤثر فى الإنسان وما درجة اتفاقها مع الوراثة ؟ وكيف تخضع البيئة للوراثة؟ أو تخضع الوراثة للبيئة؟ كل هذه أسئلة يهتم بها رجال التربية الذين يعتبرون الطفل أو الإنسان المادة الخام التى يجرون عليها صناعتهم ، وخليق بكل صاحب صناعة أن يعرف الكثير عن المادة التى يعمل فيها ، لعله يصل فى صناعته إلى درجة من الصقل والتهذيب والكمال أو ما يقرب من ذلك .

والواقع أن المشكلة لأعسر من أن تحل فى جيل من العلماء أو أكثر ، لتعقد الطبيعة البشرية ، وصعوبة إجراء التجارب عليها ، ودخول عامل الصدفة فى تلك التجارب ، والواقع أيضاً أنها تواجه كل من له اتصال بمهنة التربية والتعليم ، لأن المربى الذى يريد أن يصنع شيئاً ، فتساعده الطبيعة أحياناً فى عمله وينجح — من حيث لا يدرى — فيرجع هذا النجاح إلى طريقته وفنه وإلى البيئة التى أتاحت له هذه الظروف المواتية ، وينكر نكراناً تامًّا العامل الآخر ، الذى وضعت بذوره الطبيعة ، وقد يصيبه الفشل — من حيث لا يدرى أيضاً — فيسقط فى يده ، ويكتفى بهز رأسه آسفاً ويقول إنها الوراثة ، إن الطفل مثلا ضعيف وراثيًّا ، ولا حيلة له فى إصلاحه ، وهل يصلح الحداد ما أفسد الدهر . وسنحاول هنا أن نستعرض أطراف النظريتين .

الوراثة

لا بد أن يهتم كل مدرس بموضوع الوراثة لأنه هو الأساس الذى سيبنى عليه بناءه التربوي ، فبعض التلاميذ أذكياء بطبيعتهم ، وبعضهم غبى ، وبعض التلاميذ موهوب ، والبعض الآخر تعوزه الموهبة ، والواقع أن المدرس كثيراً ما يلام عن نقص

ألم بأحد تلاميذه ، وهو لا جريرة له . إنما اللوم على وراثته الطبيعية التى أرادت له ذلك .

وقد يبدو موضوع الوراثة غامضاً بعض الشيء ، فبعض الناس يتخيلونها قوة سحرية غامضة تشكل الأبناء على طراز آبائهم ، وبعض الناس يرى أن هذه القوة من شأنها أن نخرج أنماطاً مختلفة أو شخصيات متباينة ، ومما لا شك فيه أن الوراثة هى العامل الذى يحدد وجوه التشابه ، ووجوه الاختلاف بين الآباء والأبناء .

لكى نفهم موضوع الوراثة يجب أن نرجع إلى الحياة من مبدئها ، فالإنسان حيوان راق ، بدأ حياته كخلية صغيرة واحدة ، أو بويضة مخصبة ، تسمى « زيجوت » ، هذه الخلية هى أعجب ما فى الكون ، فهى تشمل كل الصفات التى يتميز بها الفرد ، الصفات العقلية والأخلاقية والجسمية ، وهذه البويضة نشأت نتيجة عملية إخصاب بين خليتين غاية فى الدقة ، هما البويضة والحيوان المنوى ، وهو أصغر من البويضة بكثير ، عندما تتحد هاتان الخليتان ، تنتجان نواة فرد جديد ، وتقرران مصيره ، ذكراً أو أنثى ، قصيراً أو طويلا ، أزرق العينين أو أسودهما ، ذكيًّا أو غبيًّا ، نابغاً أو خاملا ، أو بعبارة وجيزة تتركز كل ملامح الفرد ومميزاته فى هذه الخلية ، ولا يمكن أن تتغير . فالوراثة إذن هى مجموعة المميزات التى تتركز فى البويضة المخصبة .

علاقة الوراثة بالبيئة

إن الدور الذى تلعبه البيئة لايزال غامضاً ، وهناك اعتقاد سائد يقول إن التغيير فى البيئة يؤدى إلى تغيير فى الوراثة ، وأن هذا التغيير يمكن أن يورث ، ويستطيع العلم بعد أبحاث تجريبية مدى ثلاثين عاماً على النبات والحيوان والإنسان أن يقوض هذا الاعتقاد من أساسه ، فليست البيئة إلا عاملا مساعداً للوراثة ، فهى تقرر المميزات التى تظهر وإلى أى حد يمكن أن تنمو ، فالوراثة تعين العامل الثابت فى الموضوع ، والبيئة تعين العامل المتغير .

إذا حسّنا البيئة التى يعيش فيها الشخص ، استطاعت عناصره الوراثية أن تنمو كأحسن ما يكون النماء ، ولكن مهما تغيرت البيئة فإنها لا تنتج ما يخالف الوراثة مطلقاً ، ولذلك ، إذا أردنا جيلا جديداً حسناً يجب ألا نقنع بتغير البيئة الخارجية

فحسب ، بل علينا تحسين السلالات نفسها ، باختيار الأزواج الصالحين ، إذ بدون ذلك لا يمكن أن يرقى الجنس أو يتحسن النوع .

قوانين الوراثة

١ – قانون الشبيه :

القط يلد قطًّا ، والكلب يلد كلباً ، والإنسان يلد إنساناً ، بل الهريرة الصغيرة والجرو الصغير والطفل الصغير كل منها يشبه أباه ، لا فى الصفات العامة فحسب بل فى دقائق الصفات أيضاً ، فالآباء السود يلدون سوداً ، والآباء الشقر يلدون شقراً ، والأذكياء يلدون أطفالاً أذكياء ، والأغبياء أطفالهم أغبياء ، وهكذا .

ما سبب ذلك ؟ يقول علماء الوراثة إن للإنسان جزءاً نوعيًّا خاصًّا لا يموت بموت صاحبه ، بل يمتد ويستأنف حياته فى نسله ، هذا الجزء اسمه « جرم بلازم » ويقول « وايزمان » و « جالتون » إن الولد أخو الأب ، أو أنهما أخوان من أمين مختلفتين ، إذ أنه فى اللحظة التى تخصب فيها البويضة ، تنقسم إلى قسمين ، قسم منها يظل محتفظاً بصفات الأب ويورث إلى الجيل الجديد ، وقسم آخر يستهلك فى النمو ويسير فى طريق النمو فيتحول إلى مضغة ، ثم إلى جنين . . . إلخ .

يؤيد هذا القانون دراسة « فرانسيس جالتون » لتراجم ٩٧٧ رجلا عظيما وملاحظة أبنائهم وأسرهم عامة ، وقد وجد أن هؤلاء العظماء خلّفوا من يشبهونهم من ذوى قرباهم ممن وصلوا إلى مثل ما وصلوا إليه ، أو إلى ما يقرب من ذلك .

وقد وجهت الاعتراضات الآتية على طريقة جالتون فى الاستقصاء :

١ – إن اختياره للأشخاص النابهين غير عادل ، فقد أغفل أن يأخذ كل أفراد أسرة الشخص المترجم له ، واكتفى بإحصاء من يؤيد نظريته .

٢ – اعتمد فى حكمه على الحكم الذي أصدره الرأى العام ، فهل « فلان » عظيم لأن الرأى العام يرى ذلك أم عظيم لأنه عظيم فى ذاته ؟

٣ – لما كان كثير من الذين فحص تاريخ حياتهم قضاة ، فإنه تغافل الجانب السياسى من طبيعة وظيفة القاضى – خصوصاً فى ذلك الوقت (١٧٦٠ – ١٨٦٥م) .

ويظهر قانون المتشابهين هذا بوضوح من دراسة تاريخ بعض الأسرات التى امتازت إما بالنبوغ أو الانحطاط العقلى أو الإجرام ، وأول من قام بهذه الدراسة

« ر . ل . دجديل » (١٨٧٤ — ١٨٧٧) إذ قام بدراسة أسرة (الجوكس) ، وقد أكمل دكتور « استابروك » أبحاث « دجديل » ما بين (١٩١٢ — ١٩١٥) .

مؤسس هذه الأسرة « ماكس جوكس » الذى ولد فيما بين ١٧٢٠ — ١٧٤٠ ، وكان صياداً ، وتزوج ولدان من أولاده فتاتين شقيقتين من أسرة منحطة جداً ، إحداهما « آدا » أو « مرجريت أم المجرمين » والثانية « بل » التى لا خلاق لها . وقد لخص « استابروك » نتائج أبحاثه ، وأبحاث سلفه عن هذه الأسرة فيما يلى :

درس « دجديل » ٧٠٩ أشخاص منهم ٥٤٠ من دم الجوك ، ١٦٩ من أسرة « س » ارتبطت معها بالمصاهرة ، وقد قدر أن عدد أفراد هذه الأسرة ١٢٠٠ شخص وقد وجد أن ١٨٠ فرداً من هؤلاء التجأوا إلى الملاجئ . كما وجد منهم ١٤٠ مجرماً ، و ٦٠ شخصاً من معتادى اللصوصية ، ٧ (أفراد متهمين بالقتل) ، ٥٠ عاهرة ، ٥٠ امرأة مصابة بأمراض زهرية ، ٣٠ شخصاً اتهموا بالزنا .

وقد درس «استابروك» ٢٨٢٠ شخصاً من هذه الأسرة ، منهم ٢٠٩٤ فرداً من أصل الأسرة ، ٧٢٦ فرداً من أسرة اتصلت بهم بالمصاهرة ، فوجد أن من هؤلاء ٣٦٦ شحاذاً ، ١٧١ مجرماً ، ١٠ اغتيلوا ، أما الأطفال الذين دخلوا المدرسة من هذه الأسرة ، فقد وجد أن منهم ٦٢ طفلا من درجة جيد ، ٢٨٨ طفلا من درجة متوسط ، ٤٥٨ طفلا من درجة تحت المتوسط . كما وجد أن عدد المصابين بأمراض منهم ٢٨٢ طفلا .

وهاك مثل آخر لأثر الوراثة يظهر من دراسة أسرة « كاليكاك » التى قام بها دكتور « جوادارد » ، مؤسس هذه الأسرة «مارتين» جندى فى جيش الثورة الأمريكية كان قد اتصل بفتاة ضعيفة العقل ، وقد نشأ عن هذا الاتصال على مر الأجيال أسرة قوامها ٤٨٠ فرداً ، كان منهم ١٤٣ فرداً من ضعاف العقول ، ٤٦ فرداً عاديين ، ٣٦ شخصاً ولدا بطريق غير شرعى ، ٣٣ شخصاً من فاسدى الأخلاق (من الناحية الجنسية) ، ٢٤ فرداً من معتادى السكر ، ٣ أشخاص مصابون بالصرع ، ٣ مجرمين ، ٨ من أصحاب البيوت السرية ، ٨٣ ماتوا وهم أطفال .

تزوج نفس هذا الجندى بعد الحرب من أسرة طيبة أمكن تتبع ٤٩٦ فرداً من النسل الذى نتج من هذا الزواج الجديد ، وقد وجد أنهم جميعاً عاديون عدا فردين فقط ، بل وجد أنهم أكثر من عاديين فى الناحية العقلية والأخلاقية ، وصلوا إلى مناصب محامين ، أطباء ، معلمين ، تجار ، حكام ، أساتذة ، عمداء كليات ،

ورؤساء جامعات ، وليس من شك فى أن هذا النسل لا يمكن أن يكون سيئاً فى أى بيئة بينما الشعبة الأخري التى تحمل نفس الاسم وتعيش فى نفس البيئة ، قد ملأ أفرادها السجون والملاجئ ، إذن فلقد كانت الوراثة هى العامل الفعال فى تكوين الصفات الأساسية لكل من الشعبتين .

وقد درس « وينزهب » عائلة « جوكس — إدواردز » ويبدو أن هذه الدراسة تبين عامل الوراثة وأهميته بوضوح أكثر ، وقصة هذه الأسرة أن « اليزابث تيتهل » كانت فتاة من « نيو إنجلند » على جانب كبير من الجمال والذكاء ، تزوجت سنة ١٧٦٧ من « رتشارد إدواردز » فأنجبا « تيموسهى » وأربعة أولاد آخرين ، وبعد ذلك تزوج « رتشارد » فتاة أخرى متوسطة الذكاء أنجبا ثلاثة أولاد وبنتين ، إلا أنه لوحظ بينما كان أفراد الأسرة التى نتجت من زواج « رتشارد » بزوجه « اليزابث » بينما كان هؤلاء فوق المتوسط ، بل ممتازين فى الحياة العقلية والحياة العامة ، لم يرق من أبناء الزوجة الثانية شخص واحد فوق المتوسط ، وليس من شك فى أن أبناء الزوجة الأولى كانوا قد حملوا نواة ذكاء أمهم الفطرى .

وقد وجد « بيتر » أن الترابط بين الآباء والأبناء فى العمل المدرسى هو كما يأتى :

آباء	الأبناء	
	جيد	ضعيف
جيد + جيد	٧٥٪	٢٥ ٪
جيد + ضعيف	٥٩,٧٪	٤٠,٣ ٪
ضعيف + ضعيف	٤٥٪	٥٥ ٪

وقد أثبتت أبحاث « والتركراوس » أنه إذا كان كلا من الوالدين عنده موهبة نحو الرسم أو الموسيقى مثلا ، فإن نسبة الموهوبين من هذا النسل تبلغ ٧٥٪ — ٩٠ ٪ وتظهر هذه المواهب فى الذكور أكثر منها فى الإناث ، وإذا كان أحد الوالدين موهوباً فإن كل جنس يرث الجنس المقابل له ، الولد يرث مواهب الأب ، والبنت ترث مواهب الأم ، ولكن إذا كان للأم موهبة خارقة للعادة ، فإن الأولاد أميل لوراثة تلك الموهبة من البنات وهم فى هذه الحالة يكونون أميل لوراثة صفات أمهم من صفات أبيهم .

نجد فى زواج الموهوبين أن الولد يرث ٧٥٪ من صفات أبيه ، ٥٠٪ من صفات أمه ، والعكس صحيح بالنسبة للبنت ، أما فى زواج غير الموهوبين فإننا نجد أن نسبة غير الموهوبين فى النسل الجديد٥٥٪ — ٦٠٪ وأن نسبة ٦٪ من هذا النسل فقط تكون موهوبة .

هذا يؤدى بنا إلى القانون الثانى من قوانين الوراثة ، وهو أنه على الرغم من وجود التشابه بين الوالدين والولد ، فإن الطبيعة تسمح بوجود تنوعات دائماً ، أى أن التطبيق ليس تامًّا ، ويخلط بعض الناس بين التنوعات والتعديلات بل يسمونه صفات مكتسبة ، والواقع أن التنوع بالمعنى الصحيح هو تغير جرثومى ، إذ أن بعض الصفات فى البويضة المخصبة تميل إلى التغير ، والمهم فى هذا التعريف هو نصه على التغير الأصلى الجرثومى ، هذه التغيرات تورث وتنتقل من جيل إلى آخر ، أما التحسن أو التعديل فشىء آخر نتيجة عوامل البيئة الخارجية ، ولذلك فهو لا يورث ، إنه تغيير يطرأ من البيئة تتطلبه ظروف الحياة الخارجية ، ويثبت بالاستعمال والتدريب ، بهذا المعنى تكون التربية صفة مكتسبة لا تنتقل مباشرة من جيل إلى جيل ، أما الشىء الذى يورث وينتقل من جيل إلى آخر فهو المقدرة العقلية التى تمكن الجيل الجديد من أن يتلقى ثقافة مساوية (فى الدرجة) للثقافة التى استطاع الوالد أن يتلقاها .

بهذه المناسبة نذكر أن العاهات تعديل فى البنية وليس تنوعاً ، وقطع أذناب الكلاب أو الخراف ليس تنوعاً ، فهذه الحيوانات تولد ولها ذيول ، وسنرجع إلى هذه النقطة فيما بعد . ولحسن حظ الجنس البشرى يرث النسل التنوعات المفيدة بدرجة مبالغ فيها أحياناً ، بينما التعديلات التى تخسر الفرد شيئاً من صفاته الجسيمة مثلا ، لا تنتقل خلال الأجيال ، وإلا اقتضت الحال بالجنس البشرى إلى الإفلاس .

لا يزال سبب التنوعات غامضاً ، ولكن كل ما نستطيع أن نقوله إن التنوعات حقيقة واقعة وأن كل المواد الحية (البروتوبلازمية) تميل إلى التنوع ، وبدون هذا الميل فى النباتات والحيوانات لا يمكن وجود تطور ، ويعتقد « داروين » أن الاختيار الطبيعى ، اختيار الطبيعة لأحسن التنوعات ، هو السبب فى معركة الحياة ومهما يكن من شىء فإن التطور كان موجوداً ، ولا يزال موجوداً ، وأن النتيجة النهائية له هى الإنسان نتيجة تطور ملايين السنين .

قانون التنوعات :

لو أخذ عدد من الناس — بطريق الصدفة — وكان هذا العدد متجانساً فى الصفات العامة ، ثم أجريت مقاييس مختلفة لأى صفة من صفاتهم ، فإنه يلاحظ أن توزيع هذه الصفات يتبع ما نسميه بمنحنى الصدف أو الاحتمالات .

١ — منحنى الصدفة :

لو قذفنا عشر قطع من العملة ١٠٢٤ مرة وأحصينا عدد المرات التى سقطت فيها العملة على الوجه المرسوم أو الوجه المكتوب عليه ، فإننا نجد النتيجة ، تتفق ومنحنى التوزيع العادى .

والنتيجة لهذه الإحصاءات أن جمهور الناس يحتشد فى الوسط ، بينما الشواذ فى الأطراف ، الشواذ فى الإفراط فى الطول أو فى القصر ، فى الذكاء أو فى الخمول ... إلخ .

وهذه التنوعات موجودة فى كل صفة من الصفات البشرية ، فى التذكر ، والذكاء ، السرعة فى الكتابة على الآلة ، والسرعة فى الكتابة عامة . . . إلخ .

٢ — هذه التنوعات تميل نحو المتوسط العام ، والشذوذ يميل عن المستوى العام أو المتوسط العام من جيل إلى جيل .

أو كما يقول « جالتون » « كل صفة للإنسان يشاطره فيها بنو جنسه » ، ولكنه يميل عن المستوى العام بدرجات تتفاوت حسب القرب أو البعد عن المورث ، من حيث القرابة الزمانية ومن حيث القرابة فى الدم ، ويبدو أنه كلما كان التغير شاذاً بعيداً عن المتوسط أو المستوى ، كلما كانت وراثته أقل ، فالطبيعة تميل إلى إقصاء الشاذ ، وإبقاء المتوسط ، فالطوال يلدون طوالا والنسل الطويل قد يكون أطول من المتوسط ، ولكنه أقصر من الوالد الطويل (الشاذ) والقصار يلدون قصاراً ، قد يكون أقصر من المتوسط ، ولكنه أطول من أبيه ، أى أن السلالة الطويلة تميل إلى القصر ، والسلالة القصيرة تميل إلى الطول وقد وصل « جالتون » إلى هذه النتيجة بعد إحصاء مقاييس الطول فى الأمة الإنجليزية ، إذ أنه وجد أن الآباء الذين طولهم ٧٢ بوصة متوسط طول أبنائهم ٧٠,٨ بوصة — بينما الآباء الذين طولهم ٦٦ بوصة متوسط طول أبنائهم ٦٨,٣ بوصة ، وهذا يفسر لماذا لا يلد النابغون من يساويهم فى النبوغ ، ويرى « جالتون » أن الفرد يرث نصف صفاته من والديه ، ثم

تسير وراثته بحدوده الأقربين، والأقدمين وفق متوالية قوامها ، $\frac{١}{٢}$ ، $\frac{١}{٤}$ ، $\frac{١}{٨}$ ، $\frac{١}{١٦}$ ، $\frac{١}{٣٢}$ ، $\frac{١}{٦٤}$ . . . إلخ حسب ترتيب الجدود .

وأخيراً إذا تذكرنا أن فى كل حيوان منوى أو بويضة ٢٤ كروموزوم ، يمكن أن تتكاثر بالتلقيح، وأن هذه «الكروموزومات» هى حاملات صفات كل من الوالدين ، وهى التى تقرر مصير الطفل أو الجنين ، وهذا كما نرى أمر متروك للاحتمالات والصدف، وإذا تذكرنا أيضاً أن احتمال الاتحاد بين كروموزومات الحيوانات المنوية والبويضات لا عداد لها،وأن كل «كروموزوم» يحمل عدداً كبيراً من العوامل الأساسية فى تكوين الجنين من النواحى الجسمية والعقلية ، فهمنا تعذر تطابق صفات الوالدين مع صفات الجنين ، وفهمنا مسألة التنوعات وقانون الصدف الذى سبق أن تحدثنا عنه .

نظرية مندل

صاحب هذه الأبحاث « جورج يوحنا مندل » (١٨٢٢ — ١٨٨٤) وقد تقدم هذا العالم بنتائج أبحاثه على النباتات سنة ١٨٦٦ ونستبين منها ثلاثة عناصر أساسية نذكرها بإيجاز .

١ — الوحدات المستقلة للصفات :

كل كائن حى ، بالرغم من أنه فسيولوجيا ، يعتبر وحدة ، فإنه من وجهة نظر الوراثة يعتبر مركباً من عدد كبير من الوحدات الوراثية .

٢ — الصفات الأساسية :

هناك صفات أصلية ، وصفات ثانوية لكل فرد ، فإذا ظهرت الصفات الأساسية فى النسل كان بها ، وإن توارت وظهرت الصفات الثانوية فإن ذلك لا يمنع من ظهور الصفات الأساسية فى النسل الجديد مهما تباعدت الجدود .

٣ — نقاء الخلايا المخصبة :

لا تستطيع الخلية الواحدة أن تشمل سوى صفة واحدة من الصفات الثانوية فيمكن مثلا أن تشمل صفة الاستدارة أو التجعد ولكن لا تشمل الاستدارة والتجعد معاً ، فإذا كان فى كل من الخليتين تلك الصفة فإن الخلية المخصبة ستشتمل على تلك الصفة ، وإذا كانت إحدى الخليتين تشتمل على صفة الاستدارة فالأخرى

تشتمل على التجعد ، فإن النتاج يكون مستديراً لأن الاستدارة هى الصفة السائدة أما الصفات المتنحية فتتوارى حينئذ .

يلخص الشكل الآتى نظرية مندل .

طوال (سائدة)   قصار (متنحية)

↓   ↓   ↓

طوال خليط

↓   ↓   ↓

٢٥٪ طوال (نقى سائدة) ٥٠٪ (خليط) ٢٥٪ قصار (نقى متنحية)

↓   ↓   ↓

٢٥٪ طوال (نقى) ٥٠٪ (طوال خليط) ٢٥٪ قصار (نقى)

دراسة التوائم

هذه الدراسة متممة لموضوع الوراثة وقد قام بها « جالتون » ، « ثورنديك » « ميرمان » و « لانتر باخ » وقد استعمل « جالتون » طريقة الاستجواب ولذلك فنتائجه ليس لها متانة النتائج العلمية ولكنه على أى حال لفت النظر إلى نوعين من التوائم ، التوائم المتشابهة والتوائم غير المتشابهة وأولاهما عادة من جنس واحد ومن المحتمل أن يكونا من بويضة واحدة ، أما غير المتشابهة فإنهما من خليتين مختلفتين وأحياناً تكون من جنس واحد ولكنهما على أى حال نتيجة إخصاب أكثر من بويضة .

وقد قام « ثورنديك » بأبحاث على ٥٠ زوجاً من التوائم من مدينة « نيويورك » وأجرى عليهم ٨ مقاييس جسمية ، ٦ مقياييس عقلية،وقد انتهى إلى النتائج الآتية :

إذا كان تشابه التوائم نتيجة للوراثة فلا بد من أن تكون :

١ — أن نسبة تشابه التوائم بين سن٩ — ١١ تساوى تشابههم بين سن ١٢ —١٤.

٢ — تشابه التوائم أكثر من تشابه الأشقاء (الأخوة العاديين) .

وإذا كانت البيئة هى العامل الأكبر فلا بد أن يكون :

١ — تشابه التوائم بين سن ٧ — ٩ يجب أن يكون أقل منه بين سن ١٢ — ١٤

٢ — تشابه التوائم مساوياً لتشابه الأشقاء (المقيمين فى بيئة واحدة) .

وقد وجد « بيرسون » أن عدم التساوى فى الصفات العقلية للأخوة الأشقاء مثل

الذكاء ، والحيوية ، والشعور بالضمير ، والمزاج ، والشعور بالذات ، والحياء — صفات ربما لعبت البيئة فيها دوراً كبيراً وقد وجد أن عدم التطابق هذا يكون بنسبة ٥٢٪ ، ومثل هذه النسبة تلاحظ فى الصفات الجسمية الأخرى مثل لون الشعر ، النسبة الرأسية ، لون العين ، القامة ، طول القامة ، وهذه صفات لا تؤثر فيها البيئة كثيراً ، إلا فى حالة توافر الطعام أو قلته ، وعلى أى حال فدرجة التشابه تسير صعداً بين الأشقاء ، ثم التوائم غير المتشابهين ثم التوائم المتشابهين ، والبيئة لا تبدأ عملها إلا عندما يشتد ساعد التوائم ، وكلما تقدمت بهم الأيام ، وقد وصل « لانترباخ » إلى النتائج الآتية :

متوسط معامل الارتباط بين التوائم المتشابهين (من نفس الجنس)	٠,٨٠
» » » » » غير المتشابهين . . .	٠,٥٠
» » » » » وبين الأشقاء — الأخوة . .	٠,٥٠
» » » » » والأخوة غير الأشقاء . .	٠,٤٠
» » » » » وأبناء العم . . .	٠,٢٥

وقد أدت نتائج أبحاث « لانترباخ » إلى ما يأتى :

١ — التوائم الكبار لا يزيدون كثيراً فى درجة التشابه عن التوائم الصغار إذن فالوراثة — أقوى تأثيراً من البيئة .

٢ — التوائم المتشابهون فى الجنس أكثر تشابهاً من التوائم غير المتشابهة فى الجنس .

٣ — التوائم أكثر تشابهاً من الأشقاء ، وهؤلاء أكثر تشابهاً من غير الأشقاء وهؤلاء أكثر تشابهاً من أبناء العم ، وكلما كانت الصلة أقرب كلما كانت درجة التشابه أكبر .

٤ — درجة التشابه عند التوائم فى مقاييس الذكاء هى ٩٥٪ — ٩٦٪ .

٥ — التوائم إما من بويضة واحدة وإما من بويضتين مختلفتين .

٦ — التوائم المتشابهة من بويضة واحدة .

أما درجات التشابه بين الأقارب فهى كالآتى حسب نتائج « ونجفيلد » :

معامل الارتباط فى الذكاء بين التوائم الذين من بويضة واحدة . . .	٠,٩٠
» » » » » التوائم المتشابهين فى الجنس . . .	٠,٨٢
» » » » » التوائم الذين من أكثر من بويضة . . .	٠,٧٠

معامل الارتباط فى الذكاء بين التوائم الذين من جنسين مختلفين . . .	٠,٥٩
» » » » » الأشقاء	٠,٥٠
» » » » » الأخوة غير الأشقاء	٠,٣٠
» » » » » أبناء العم	٠,٢٧
» » » » » الذين تربطهم صلة الجد الواحد	٠١,٥
» » » » » الذين لا تربطهم صلة القرابة	٠,٠٠
» » » » » الأيتام	٠,٠٠

ومن النتائج السابقة وصل إلى الاعتبارات الآتية :

١ – لا يوجد فرق كبير فى درجة التشابه فى الصفات العقلية بين التوائم الصغار أو الكبار .

٢ – البيئة لا تكفى لتبرير التشابه العقلى بين التوائم .

٣ – التوائم الذين من نفس الجنس أكثر شبهاً فى الذكاء من التوائم المختلفة الجنس .

٤ – درجة التشابه عند التوائم المختلفة الجنس ودرجة التشابه عند الأشقاء تكاد تكون متقاربة .

٥ – هناك نوعان من التوائم :

(ا) التوائم المتشابهة الجنس الذين من بويضة واحدة أكثر تشابهاً من غير المتشابهة من الناحية العقلية .

(ب) من الناحية الطبيعية ، درجة تشابه التوائم من نفس الجنس أكثر من درجة تشابه الأشقاء .

(حـ) من الناحية البيولوجية ، التوائم غير المتشابهة أشقاء ولدوا فى وقت واحد .

(د) الأشقاء أكثر اختلافاً بعضهم عن بعض من التوائم .

٦ – لا يوجد تشابه بين الأطفال اليتامى الذين تربوا فى مكان واحد منذ الصغر .

٧ – درجة التشابه فى الذكاء العام تختلف بين لا شىء عند الأفراد العاديين إلى ٩٠ ٪ عند التوائم المتشابهة ، وهناك حالات وسط بين الطرفين .

البيئة

البيئة هى كل ما يحيط بالإنسان من عوامل طبيعية أو ظروف بشرية واجتماعية، وليس من شك فى أن الإنسان يتأثر بالبيئة ويؤثر فيها ، ودرجة تأثير الكائن الحى بالبيئة تتناسب تناسباً عكسيًّا مع درجة رقيه الجسمى والعقلى ، ونذهب بعيداً فى المقارنة فنقول إن الجماد لا يتأثر مطلقاً بالبيئة ، وأن أقل الكائنات الحية قد يؤثر فيها تأثيراً طفيفاً ، وأنه كلما صعد الكائن الحى فى سلم التطور كان أقدر على المقارنة والاستغلال ، وتحويل البيئة إلى ما ينفعه ، وهذا راجع إلى مرونة أعصابه وقابليته للتشكل ، والكائن الحى إما أن يتلاءم مع البيئة أو يتحطم ، ودرجة الملاءمة مع البيئة تتناسب أيضاً مع درجة تقدمه الجسمى والعقلى ، ومرونة أعصابه واتساع أفق نشاطه العقلى ، ولقد غالى بعض الكتاب فى قيمة البيئة ، ولا سيما « راتزل » الألمانى الذى حاول تفسير التاريخ والحركات القوية بعوامل جغرافية بحتة ، ولكنه أفسح مكاناً لتفكير الإنسان الذى قبل تحدى البيئة واستجاب لها ، وقال إن لكل من البيئة والإنسان أثره فى الآخر .

ونحن لكى نفهم آراء البيئيين لا بد من أن نفهم «نظرية» التطور ، إذ أنه يخيل إلينا أن العلاقة بين موضوع البيئة وموضوع التطور هى كالعلاقة بين وجهى العملة لا يمكن الفصل بينهما .

فالتطور هو ملاءمة الكائن الحى للبيئة التى حوله ، إنه نزوع من الكائن الحى للتغير والتحول بحيث يتلاءم مع من حوله ، هذه الدورة من التلاؤم لا تقف عند حد اللهم إلا إذا بلغ الكائن الحى من الكمال درجة عظيمة تجعله متكيفاً تماماً مع البيئة ، هذا التغير والتحول (التطور) يسير ببطء على مدى الأجيال ، وقد كان « أرسطو » يرى أن هذا التطور لا يكاد يظهر أثناء جيل من الناس أو حياة شخص من الأشخاص ، بل إنه تطور بطىء غير ملحوظ ، وأن التطور السريع الذى يطرأ على الكائن الحى يمثله أتم تمثيل تطور الجنين فى بطن أمه إلى أن يصبح طفلا إنسانيًّا ، وأثناء هذه العملية يتطور الكائن الحى ويمر صعداً فى سلم التطور من مرتبة أدنى من الحيوان إلى أن يصبح إنساناً سويًّا . ومما يدل على وجود الصلة ، أن هناك أعضاء لا فائدة منها فى الوقت الحاضر ويقول « بفن » الفرنسى (١٧٠٧—١٧٨٨) إن لكل عضو من الأعضاء وظيفته الخاصة ، وإنه إذا وجدت أعضاء لا فائدة منها فى الوقت

الحاضر فلا بد أنها كانت ذات فائدة فى طور من أطوار تطور الكائن الحى ، وأنها باقية لتذكرنا بهذا الطور الماضى ، وهذه الزوائد يسميها معمرات .

جاء بعد « بفن » العالم الفرنسى « لامارك » (١٧٤٤ — ١٨٢٩) الذى قال إن الكائنات الحية تنمو نمواً مطرداً فى الكمال ، وإن هذا التقدم والتطور يتطلب صفات مكتسبة جديدة ، وإن هذه الصفات المكتسبة يمكن أن تورث من جيل إلى جيل ، وكل جيل يكمل حلقة الملاءمة ويورث ما استقر عليه إلى الجيل التالى وهكذا حتى يظهر على مدى الزمن نوع جديد ، فالزرافة مثلاً كانت رقبتها قصيرة كرقبة الحصان ثم لكى تستطيع أن تبلغ بعنقها أوراق الشجر كان لا بد أن تستطيل هذه العنق وقد تم هذا على مدى أجيال طويلة ، هذه النظرية تعتمد على نقطتين رئيسيتين .

(ا) ضرورة وجود الدافع الباطنى للتطور .

(ب) نقل الصفات المكتسبة من جيل إلى جيل .

ثم أتى دارون (١٨٠٩ — ١٨٨٢) واستطاع أن يجعل الناس يفكرون خلال نظرية التطور ، وقد وضع نصب عينيه تأكيد نقطتين بالغ فيهما أتباعه من بعده ، وهما أثر البيئة القوى من ناحية وتنازع البقاء وبقاء الأصلح من ناحية أخرى . فبينما كان « لامارك » يرى أن عملية التطور تمليها رغبة أو دافع باطنى تجعل الكائن الحى ينزع إلى التلاؤم والتطور من تلقاء نفسه ، نجد أن « داروين » يرى أن البيئة هى التى تجبر الكائن الحى على هذا التطور .

إنه يقول إن البيئة محدودة النطاق ، لا تتسع أرجاؤها لجميع الكائنات الحية ، لذلك نشأ تنازع شديد على البقاء بين تلك الكائنات ، وبطبيعة الحال لا يبقى إلا الأصلح .

فمثلا الزرافة كان بعضها طويل العنق وبعضها قصير العنق ، أما طويلة العنق فاستطاعت أن تجد فى هذه الصفة سلاحاً فى نضالها فى معترك الحياة ، إذ استطاعت أن تصل بها إلى أوراق الأشجار فبقيت ونجت من الهلاك ، بينما قصيرة العنق هلكت ، لم يبق إذن إلا الأصلح من الزراف ، والأكثر ملاءمة لبيئته ، وهذا النوع من الزراف هو الذي تناسل وبقى .

فالمسألة إذن مسألة انتخاب طبيعى ولا يمكن أن تتم مسألة الانتخاب الطبيعى

دون وجود تنوعات عديدة من الصفات تختلف فى درجة تنوعها اختلافاً تدريجيًّا ، من هذه التنوعات تستطيع الطبيعة أن تستبقى ما هو ملائم للبيئه وتقوية وتورثه ، بينما هى تستبعد ما ليس يلائم البيئة وتفنيه .

هذا ويكاد يتفق علماء التطور والبيئة فى مسألة الصفات المكتسبة وأنها تورث ، بالرغم من تجربة « وايزمان » الذى قام بقطع ذيول الفئران ومراقبة نسلها التى أجريت على ذيولها ، وقد قال إن هذه صفة مكتسبة لم تورث وظن بذلك أنه قضى على نظرية التطور ، وقد فاته أن الفئران لا ترغب فى قطع ذيولها وأن هذا التشويه — بالنسبة للفيران — لم يكن ضرورة تقتضيها البيئة أو تبررها ، وأخيراً فإن هذه الصفة المكتسبة لم تعد بعد أن تكون ثانوية لا تؤثر فى الحيوانات المنوية .

فالصفات المكتسبة التى تقتضيها ضرورات البيئة هى التى تورث ، بل إن هذه الصفات المكتسبة إذا تعود عليها الإنسان منذ سن مبكرة ، بدرجة تجعلها ذات أثر فعال فى حقل الحياة تعدل من التركيب الجسمانى للفرد ، تورث ، أو على الأقل يورث الاستعداد لها ، فأبناء الحداد إذا نشئوا فى بيئة يملؤها دخان كوره ، ويتعودون حمل المطرقة فيها منذ نعومة أظفارهم سيشبون مفتولى العضلات ، ويكونون أكثر استعداداً فى اكتساب صفة الذراع القوية فى زمن أقصر من أبيهم ، وقد قام « مكدوجال » بتجربة طريفة فى هذا الباب بأن وضع فأراً فى برميل ، لا يستطيع الخروج منه إلا من أحد طريقين أحدهما مظلم والآخر منير ، ولكنه وضع فى الطريق المنير سلكاً كهربائيًّا يسبب رعشة كهربائية ، ثم صب فى البرميل ماء ، فاضطر الفأر للهرب وفر من الطريق المنير فأصابته الرعشة الكهربية وقد وجد أن الفأر ظل على خطئه ١٦٥ مرة ، وقد وجد « ماكدوجال » أن النسل الثالث والعشرين لهذا الفأر لم يخطئ سوى ٢٥ مرة قبل أن يهتدى إلى الطريق الآمن .

وإذا انتقلنا إلى السؤال الآتى : كيف نشأت الغرائز ؟ فإننا نجد الغرائز عادات للجنس انتقلت من جيل إلى آخر عن طريق الوراثة ، فهى صفات مكتسبة استمرت من جيل إلى آخر ، وكان الجيل الجديد دائماً أسرع فى اكتسابها من الجيل المدبر .

مثلا : الحيوان فى خطر ؛ يجرى ؛ فيعتاد الجرى إذا دهمه خطر ، وهذه العادة تنتقل أو يكتسبها الجيل الجديد بشكل أسرع فالآثار العقلية التى تحدد الأفعال الغريزية ، تتطور فى الفرد مستقلة عن تجاربه وتكون الغريزة ، هذه العملية بطيئة

دون شك وغرائزنا ترجع إلى الماضى السحيق لأسلافنا البدائيين .

* * *

البيئة الاجتماعية

نستطيع تحت هذا العنوان أن نوفق بين البيئة والوراثة ، إذ أن كلا من العاملين كبير الأثر فى الإنسان ، وقبل أن نعرض الحل الوسط ونوفق بين الرأيين نتطرف قليلا مع « دى كاندول » الذى أرجع كل شىء إلى الوسط الاجتماعى ، وقد درس هذا الباحث ٢١٢ فرداً من الأكاديمية الفرنسية ، ٢٣٥ من أفراد الجمعية الملكية بلندن و ١٥٠ عضواً من أعضاء الجمعية الملكية ببرلين ، وقد وجد أن هؤلاء جميعاً ينتمون إلى طبقة توافر لديها وقت الفراغ وليسوا من طبقة كل وقتها مشغول فى كسب القوت ، أو من هؤلاء الذين يقومون بأعمال غير فنية ،وقد وصل إلى النتائج الآتية :

١ — إن عدداً منهم فى بسطة من العيش تمكن من أن يكرس حياته للعلم .

٢ — وإنهم ورثوا ثقافة قديمة أمكن توجيهها التوجيه الصحيح .

٣ — ومعظمهم من أسر ميلها العام نحو العلوم أو الآداب .

٤ — وهم يخضعون لنظام تربوى حسن خصوصاً فى المرحلتين الثانوية والعالية بعيداً عن المؤثرات الدينية أو السياسية .

٥ — وقد توافرت لديهم الواسطة والوسيلة مثل المكتبات ، والمعامل ، والأبحاث ، وما شاكل ذلك .

٦ — اهتمام الرأى العام بالحقائق العلمية وبالعلماء والأدباء .

٧ — حرية التفكير والرأى والنشر مكفولة لهم جميعاً .

٨ — وهم جميعاً يتقنون لغة من اللغات الثلاث : الألمانية، الفرنسية ، الإنجليزية..

٩ — وهم جميعاً يمتازون بالوجود فى أقطار مستقلة .

١٠ — وهم أيضاً يعيشون فى إقليم معتدل .

١١ — كما يمتازون بالوجود فى أقطار متمدينة .

وقد لوحظ أن سويسرة من أحفل الأقطار بالنوابغ ، وقد أرجع « دى كاندول » ذلك إلى أنها من أصلح البيئات التى تتوافر فيها أكبر عدد من الظروف الملائمة .

وقد بحث « لانمرمانا » الصلة بين عمل التلميذ وظروفه والبيئة الاجتماعية فوجدها كما يلى :

معامل الارتباط بين عمل المدرسة ودخل الأسرة	٠,١٩
« « « « « وحجم الأسرة	٠,٣٢
« « « « « وحالة المعيشة	٠,٥٣
« « « « « والاستقرار والوفاق العائلى	٠,٦٣

ليس هذا فحسب بل امتد البحث إلى ترتيب الولد فى الأسرة وأثره فى عمله المدرسى ، وقد وصل « بوسيان » إلى نتائج طريفة نجملها فيما يلى :

حالات الرسوب فى الولد الأول بنسبة ١٨ ٪

حالات الرسوب فى الولد الثانى بنسبة ١٥ ٪

حالات الرسوب فى الولد الثالث بنسبة ٣٥ ٪

وقد وجد ولدين أو ثلاثة هو العدد المناسب جداً لأفراد الأسرة كى ينمو بينهم الطفل العادى نمواً طبيعياً .

والواقع أن الوراثة والبيئة مرتبط كل منهما بالآخر تمام الارتباط ، فالوراثة تمدنا بالمميزات والبذور ، والبيئة هى التربة التى تنمو فيها هذه البذور ، وعلى قدر صلاحية التربة للبذور تكون درجة نجاح النبات وقوته ، فالبيئة إذن هى التى تحدد إلى أى حد يمكن أن تظهر المميزات الموروثة ، هى الوسط الذى يسمح بمميزات الوراثة أن تظهر ، فإن كان الوسط مشجعاً ظهرت ، وإلا قبرت ، « فبتهوفن » لا يمكن أن يكون هذا الموسيقى الشهير إذا كان قد ولد فى وسط إفريقية ، ربما كان أحسن ضارب على الطبلة بين قومه ، ولكن « سيمفونياته » لم تكن لتظهر . هذا إلى أنه لا يمكن تكوين موسيقى من شخص أصم ، كما لا يمكن لضعيف العقل أن ينال من التربية والتعليم مثلما يناله العاديون ولكن يصح أن يوجه توجيهاً مهنياً . إذن هناك حدود تضعها الوراثة لعملية التربية والتعليم .

يولد الأطفال وارثين صفات خاصة ، ولكنهم يولدون أيضاً داخل وسط اجتماعى انحدرت إليه صفات راثية اجتماعية ، أى أن الطفل له مميزاته الموروثة ، يخرج بها إلى عالم له نظام اجتماعى كما له تقاليده التى ورثها .

وبالرغم من أن الآباء لا يستطيعون أن يورثوا أبناءهم علمهم وفهم ، إلا أن الذى يحدث فعلا هو أن العلم والأدب والفن والقوانين وتقاليد الجنس البشرى تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق الكتب والصور والقطع الفنية ، والقوانين والميراث والعرف ، وهذه جميعاً تصبح المؤثر البيئى ذات القوة الكبيرة على الجيل الجديد الذى يستعملها بذكائه الطبيعى ، فالمسألة إذن لا تخرج عن نشاط موروث يكمله نشاط مكتسب .

فالوالد الذى يحيط أبناءه بجو علمى ، وكتب وصور ، وموسيقى ، وذوق سليم ، جدير بأبناء نابغين ، والواقع أنهم لم يستطيعوا الاستفادة من هذا الوسط المهيأ فلا بد وأن هناك نقصاً فى صفاتهم الموروثة . كذلك المدرس يستطيع أن يخلق وراثة اجتماعية بطرق بحثه لميول تلاميذه ، وتهيئة جو مدرسى محبب إليهم .

هذه الوراثة الاجتماعية ليست كالوراثة البيولوجية ، تنتقل « بالجرمبلازم » ولكنها لاتقل أثراً فى تهيئة الجيل الجديد ، والواقع أن البيئة الاجتماعية الحسنة تستطيع أن تؤثر فى الوراثة الطبيعية وتهذبها ، كما تحسن قواعد الصحة والطب الوقائى فى البنية الضعيفة ، ولكن ، لسوء الحظ ، هذا الدواء بسيط وأثره لا يتعدى جيلا واحداً ، ولا بد أن نبدأ بتنقية البذور إذ ماذا تستطيع أن تصنع أقوى التربات وأصلحها فى بذور ضعيفة ، أو بذور نبات شوكى ؟ إنها لا تنتج إلا نباتاً شوكيًّا ، كما أن البذرة الطيبة لا تستطيع أن تنمو نمواً حسناً فى تربة ملحة أو تربة ضعيفة .

ما من بيئة اجتماعية — مهما كانت — تستطيع أن تحل فى الأهمية محل الوراثة « البيولوجية » القوية الأثر .

ولكن ما العمل ، وهذه هى الوسيلة الوحيدة التى فى يد المدرس ؟ إنه لا يستطيع للطبيعة البشرية تحويلا ، ولكنه يلطف منها ويهذب من شرورها ، أو يستغلها ويهديها أقوم سبيل .

ومن هنا ننتقل بالقارئ إلى دراسة الطفل النامى لنرى أثر العوامل الوراثية ، والبيئية فيه ولنخرج من هذه الدراسة بأحدث ما وصلت إليه أبحاث رجال التربية وعلم النفس فى هذا المضمار .

مراجع

الفصل السادس

1. Peter Sandiford : Educational Psychology.
2. Charlote Buhler : From Birth to Maturity.
3. Thompson : Instinct, Intelligent and Character.
4. Ross : Groundwork of Educational Psychology.
5. T.P. Nunn : Education, its Data and First Principles.

الفصل السابع

الطفل كائن حى نام

يولد الطفل وينمو ، ثم يصير رجلا ، فما هى عملية النمو هذه ؟

إنها تلك العملية التى تخلق من الطفل رجلا بالغاً ، والتى تحوله من كائن حى يعتمد على الغير فى كل شيء إلى إنسان يعتمد كثيراً على نفسه ، وتنقله من كائن حى ، حركاته عشوائية ، إلى إنسان يتحكم فى حركاته عن طريق الإرادة والعادة . . . وهكذا يمكننا أن نستمر فى ذكر هذه « الموازنات » ، ولكن ما ذكرناه كاف لإبراز ، ما نهدف إليه ، وهو أن النمو عملية تعنى أكثر من مجرد الزيادة فى الطول أو الوزن ؛ فالطفل ينمو ويتكون ، وفقاً لعمليات بعضها سريع ، وبعضها بطيء ، بعضها مبكر ، وبعضها متأخر ، بعضها بسيط وبعضها معقد .

وما نهدف إليه فى هذا الفصل لا يعدو أن يكون استعراضاً سريعاً لهذا الطفل النامى فى مختلف مراحله ، بحيث يتمكن القارئ عن طريق هذا العرض السريع من الإلمام بقصة النمو فى مختلف أطوارها ، ولكى يتمكن من أداء ذلك نجد أنه لزاماً علينا أن نركز اهتمامنا بمظهر واحد فحسب من مظاهر نمو الطفل ، وتتبع تطور هذا المظهر فى شتى مراحل النمو ، من غير أن ننسى أن هذا المظهر إنما هو مظهر متكامل ومتفاعل مع ذلك الكل الذى نطلق عليه « الطفل » .

إن دراسة الأطفال قد تشمل دراسة النمو الجسمانى والنمو العلمى والنمو الاجتماعى والنمو الشخصى . أما النمو الجسمى فهو إلى حد بعيد علامة من علامات الصحة ، وإن كان يعتمد فى كثير من نواحيه على العوامل الوراثية . وأما النمو العقلى فبالرغم من اعتماده أيضاً على تأثير الوراثة ، فقد يتأثر بالحالات المرضية الشديدة ، وبحالات ضعف التغذية وبنواحى البيئة التى تبعث على ذلك النشاط العقلى . وبين هذا النمو وبين النمو الجسمى علاقة إيجابية بسيطة ، وأما النمو الأكاديمى أى العلمى فيعتمد على النمو العقلى وعلى البيئة المناسبة ، والتغييرات التى تلحق الشخصية تعتمد على صحة الطفل الجسمية ، وعلى اتزان إفرازات الغدد ، كما تعتمد على البيئة ، لا سيما الشخصيات والاتجاهات العقلية للأفراد المحيطين بالطفل ، وأما النمو الاجتماعى

والخلق فيتوقفان إلى حد بعيد على عامل النضج وعامل الخبرة .

وسنحاول فى هذا الفصل أن نتناول النمو الجسمى من حيث تأثيره على مظاهر النمو الأخرى ، كما سنعرج بالقارئ على النمو العقلى ، والنمو الاجتماعى ، وإليك صورة سريعة عن نمو الطفل فى كل مرحلة .

أولا : خصائص الطفل فى مرحلة ما قبل دخوله المدرسة

(ا) فى السنة الأولى

١ ــ يكون النمو الجسمى سريعاً ، وهذا النمو يصحبه نمو هائل فى الجهاز العصبى ، ويكون ثدى الأم مصدراً للغذاء وللعطف ، يستجيب الطفل للمؤثرات الخارجية ، والداخلية استجابة فطرية ، قبيل الشهر التاسع تبدأ عملية التسنين ، ويمكن البدء فى عملية الفطام التدريجى ؛ يتمكن الطفل من الحركة ومن الوقوف ، ومن الحبو ، والمشى والكلام البسيط وهذا يساعد على اتساع الأفق العقلى للطفل .

٢ ــ أما عن النمو النفسى للطفل فى سنته الأولى بعد ولادته مباشرة فيأخذ الشكل الآتى :

إن اهتمام الطفل الجنسى يكون مركزاً أكبر تركيز فى الفم وقد يؤدى هذا إلى مص الأصابع ، وعندما يصل الطفل الشهر التاسع من عمره يبدأ يعبث بأعضاء التناسل ، وهو فى سنته الأولى من العمر فى حاجة ملحة إلى الشعور بالأمن ، وبالعطف ، وبالحب .

٣ ــ النمو الاجتماعى للطفل ، يتعذر على الطفل أن يميز بين نفسه وبين العالم الخارجى ، ولا يهتم الطفل إلا بنفسه فقط ، ثم بمضى الشهور تزداد معرفته بالعالم نتيجة الاحتكاك .

٤ ــ يجب على الأم أو على المربية فى هذه المرحلة أن تعمل على تعويد وليدها منذ ولادته على رضاعة الثدى وأن تأخذه أيضاً بالتعود على الرضاعة بوسائل أخرى صناعية كالملعقة ، « والبزازة » وأن تعمل على تنظيم الوظائف العضوية ، وأن تشغل يدى الطفل بأشياء أخرى عند محاولته تناول الأعضاء التناسلية للعب بها .

(ب) من السنة الأولى حتى السنة السادسة

١ ــ النمو الجسمى :

إن الطفل فى خلال سنته الأولى يزداد وزنه إلى ثلاثة أضعاف ما كان عليه

عند الولادة ، أما خلال السنة الثانية فيبدو النمو الجسمى أبطأ مما كان عليه فى السنة الأولى ، ولما كان نمو الطفل فى السنتين الأوليين — نظراً لسرعته — يعرضه لأنواع مختلفة من الأمراض مثل لين العظام ،السعال الديكى ، الحصبة وأمراض الجهاز الهضمى ، والعيون ، لذا كان لا بد من العناية بالأطفال ورعايتهم فى هذه الفترة : هذا ويكتسب الطفل القدرة على الحبو والمشى ، وصعود السلالم ، والجرى وهذا بدوره يؤدى إلى زيادة خبرته بالعالم الخارجى ، وزيادة عنصر الطمأنينة عنده . فبالتدريج تشتد عضلاته وتقوى إمكانياته على ضبطها فى الأكل والشرب ، واللعب وفى الكتابة .

٢ — النمو العقلى :

تتسع دائرة تجارب الطفل وتزداد معرفته نتيجة إتقانه الكلام ، والمشى ؛ فيأخذ فى كشف الأماكن ، وتناول اللعب ، والتحدث مع الأشخاص ، ويفهم معنى الأوامر ، والنواهى وخيال الطفل فى هذه المرحلة غير مقيد ، وهو فى لعبه يبتكر ، ويحاكى الأب أو الأم ؛ فالبنت تلعب بعروسها ، والولد يتوهم أنه جندى أو مهندس أو طبيب ؛ هذا ويشتد شعور الطفل بالذات فيجعله محبًّا للظهور على خشبة المسرح ، أنانيًّا يحب أن يحتفظ بكل شىء لنفسه ، مستطاعاً تكثر أسئلته التى منها: من أين يأتى الأطفال ؟ وفى هذه المرحلة تبدأ انفعالات الحب ، الخوف والكراهية فى الظهور فتتكون لديه عواطف الحب نحو الأم ونحو حيوانه الأليف ونحو المدرسة ، كما تتكون لديه عاطفة الكراهية نحو بعض الأشخاص ، لذا يتبين لنا خطأ الآباء والأمهات فى تخويف الطفل وهو أحوج ما يكون إلى الشعور بالعطف والحب ، والثقة ، والطاعة ، وحوالى سن الخامسة يصبح الاهتمام بالناحية الجنسية موجهاً إلى نفس الجنس .

٣ — النمو الاجتماعى :

يتمكن الطفل فى سنته الثانية من أن يكوّن علاقة اجتماعية مع غيره من الأطفال وفى أخريات هذه المرحلة يبدأ الطفل يبحث عن أصدقاء من سنّه . وجدير بنا معشر الآباء والأمهات ، أن نوفر له هؤلاء الأصدقاء الذين يجب أن يتعامل معهم فى اللعب ويتفاعل معهم فى الحديث ويتم بينه وبينهم عمليات الأخذ ، والعطاء وبذلك توضع الأسس السليمة للتربية الاجتماعية .

وفى هذه المرحلة تشتد انفعالات الطفل ، فهو شديد الغيرة من الإخوة الصغار وأحياناً الكبار ، شديد الحب ، كثير اللعب التمثيلى فيصور العصا حصاناً ، والكرسى تراماً وفى نهاية هذه المرحلة يلحق الطفل عادة بالروضة فتظهر مسحة الاستطلاع بشكل واضح ويبدو هذا عند ما يمطر معلمته بالأسئلة الدالة فى كثير من الأحيان على التعطش للمعرفة ، وفى المدرسة يظهر ميله إلى التعاون ويبدأ يساهم فى الواجبات المنزلية .

٤ — جدير بالمربى أن يساعد الطفل على تكوين عادات صحية مناسبة ، وجدير به أيضاً أن يضع بذور الصحة العقلية السليمة ، وأن يمكن الطفل من التعبير عن نفسه تعبيراً حرًّا طليقاً ، وليتذكر المربى أيضاً أن تربية الطفل عملية مستمرة تبدأ منذ الولادة ، وربما قبلها وأن نواة الشخصية ، وأخلاق الفتى أو الفتاة إنما تتكون فى السنوات الخمس الأولى التى تسبق المدرسة ، وأن المدرسة حين تتلقى الطفل فى بدء مراحل تعليمه إنما تتلقى فيه شخصية قد تمت صياغتها تقريباً .

أهمية السنوات الخمس الأولى فى حياة الطفل

يؤكد رجال التحليل النفسى أهمية السنوات الخمس الأولى فى حياة الطفل ، فالعقد النفسية فى الطفولة المبكرة تترك فى الشخصية أثراً باقياً ، وتمهد الطريق إلى أنواع معينة من الاضطرابات النفسية ، والعقلية فى المستقبل ، فنواة الشخصية توضع فى هذه المرحلة ، وبذور الصحة أو المرض تبذر فى هذه المرحلة أيضاً ، وبعبارة أخرى ، إن الشخصية تتحدد تحدداً كبيراً فى الطفولة المبكرة ، كما أن أسس الخلق ترسى فى هذه السنوات الأولى من حياة الطفل ، وقد ظهر لعلماء النفس أن كثيراً من حالات الاضطراب العقلى ، والخلقى يرجع أصلها إلى حوادث وقعت فى عهد الطفولة المبكرة ، هذا وقد كشفت أبحاث التحليل النفسى عن أنه لاضطراب حياة الطفل الأثر الأكبر فى سلوكه الإجرامى، وخطئه فى الأحكام، وشذوذه الخلقى ، ومن ذلك ما لوحظ عن ضابط فى الجيش البريطانى من أنه أثناء الحرب العالمية الأولى كان يهرب من الخطوط الخلفية فى الخنادق ، ويذهب إلى الخطوط الأمامية المعرضة لخطر العدو ، ودل التحليل النفسى على أنه — وهو فى طفولته الأولى — كانت تعاقبه أمه بسجنه فى حجرة مظلمة .

وترجع خطورة التربية فى الطفولة المبكرة إلى أن الطفل فيها سهل التأثر ،

والتشكل سريع القابلية للاستهواء ، يتمسك بالأسلوب الذى يرضيه فى تعامله مع الناس وفى حل مشاكله ، ومن ثم يصعب تغير هذا الأسلوب فيما بعد . من ذلك يتبين لنا أن السنوات الخمس الأولى من ميلاد الطفل فترة حاسمة فى تكوين شخصيته إن ساءت التربية فيها تمهد الطريق لاختلال الشخصية ، وللأمراض العصبية ، واحتياج الفرد فيما بعد إلى علاج نفسى — ومن هذا يتبين خطأ ما يقع فيه الآباء من تخويف الأطفال ، وتتبين حاجة الطفل إلى الطمأنينة ، والثقة ، والعطف حتى تنمو شخصيته نمواً متزناً .

ثانياً : مرحلة الطفولة المتأخرة من السادسة إلى الثانية عشرة

(ا) النمو الجسمى

١ — تتميز الفترة من الخامسة إلى الثامنة بأنها فترة نمو سريع فى الطول ، ولكن وزن الطفل لا يستمر فى النمو بنفس النسبة السابقة بل يقل عنها لذلك يظهر الطفل نحيفاً عما كان عليه من قبل .

٢ — يتعرض الطفل فى هذه المرحلة للعدوى ببعض الأمراض كالسعال الديكى ، والحصبة والجدري ، وذلك نتيجة لنموه الجسمى السريع ، وضعف مناعة الطفل .

٣ — ثم يأخذ النمو الجسمى فى البطء بعد الثامنة ، ويحدث تقدم فى ضبط حركات الطفل مما يؤدى إلى زيادة الميل إلى المخاطرات ، فيزداد نشاط الطفل وحركته فيتسلق الأشجار ، والمرتفعات ، ويندمج فى الألعاب الحركية ، ويقل تعرض الطفل للتعب ، وتقوى عضلاته ، ويصير أقدر ، وأدق فى ضبط الأعمال التى تحتاج إلى الدقة كالرسم ، والأشغال اليدوية عند البنين ، والخياطة ، والتطريز عند البنات .

(ب) النمو النفسى :

١ — الطفل فى هذه المرحلة ثابت ، كثير النشاط ، قليل المشكلات ، يميل قبيل سن الثامنة إلى الانتقال من مرحلة الخيال ، والإبهام ، والتمثيل إلى مرحلة الواقعية ويعتبر عملياً فى نظرته لبيئته ، ويقدر الأشياء وفقاً لقيمتها العملية ، ويصر على التمسك بالحقيقة .

٢ — وفى هذه المرحلة تتميز معظم الغرائز وتعلن عن نفسها ، فغريزة حب

الاطلاع تحفز الطفل إلى الكشف عن معالم البيئة المحيطة ، كما أن غريزة الملكية تجعل الطفل شديد الحرص على الجمع والاقتناء ، فهو يجمع طوابع البريد ، والصور الملونة ، ويشترك بحماس مع زملائه فى جمع الفراش ، وادخار النقود .

٣ — الاهتمام الجنسى كامن ، وقد يكون موجهاً نحو نفس الجنس فهذه مرحلة ميل الجنس إلى الجنس .

٤ — تزداد قدرة الطفل على نقد نفسه بنفسه ، ويكون على أتم الاستعداد لتقبل النقد من الغير لا سيما إذا كان عادلا فهى كما قلنا مرحلة الواقعية ، مرحلة الإصرار على التمسك بالحقيقة .

٥ — يهتم اهتماماً واقعياً بالأشياء ، مما يؤدى إلى كثرة الأسئلة الخاصة بكل ما يحيط به .

٦ — يستمر نمو الطفل العقلى فى هذه المرحلة ، ويتقدم إدراكه للعلاقات بين أجزاء الأشياء المركبة ، ويتسع مدى هذا الإدراك ، ويزيد وضوحاً ، ويصبح الطفل أقدر على تركيب الأشياء المعقدة .

٧ — نضج عام فى مختلف القوى العقلية من تذكر ، وتفكير ، وانتباه ، ولا سيما بعد سن التاسعة وتزيد قدرة الطفل على الانتباه بالنسبة للمرحلة السابقة — كما يظهر ميله إلى الاطلاع والمعرفة ، والاستكشاف ، والمصادقة والاهتمام بالعالم الخارجى

(ح) النمو الاجتماعى :

١ — تظهر فى هذه المرحلة الغريزة الاجتماعية واضحة قوية ، وتتجلى فى ميل الطفل لمقابلة زملائه ، وزيارتهم ، وترتيب مواعيد للخروج ، واللعب معهم ، حقيقة أن الطفل لم يصبح بعد اجتماعياً لدرجة التضحية ، والإيثار ، ولكنه بالرغم من ذلك فإنه أصبح مغرماً بالاشتراك مع زملائه فى اللعب ، ومعاكسة الآخرين .

٢ — يميل الطفل فى هذه المرحلة إلى اللعب الجمعى ، ولو أنه لا يهتم باللعب الجمعى المنظم — فى شكل الفرق الرياضية — اهتماماً كبيراً إلا فى أخريات المرحلة .

٣ — ميل الطفل إلى الاجتماع ، يجعله يتنبه إلى رأى الناس فى تصرفاته فهو يفكر فيما يقولون عنه من مدح أو ذم — وهذا هو أساس السلوك الاجتماعى ، وهو يحاول أن يتحرى ما يرضى الناس ليعمله ، وما يغضبهم ليتجنب عمله .

٤ — يخضع الطفل لنظام فريقه وقوانينه أكثر من خضوعه لتقاليد المجتمع ،

وتبدأ الاتجاهات الاجتماعية تظهر فى هذه المرحلة كالزعامة أو التبعية أو الميل للمساعدة أو الميل ، للحنو أو الميل الاستبدادى أو حب التهكم أو غير ذلك .

٥ — المساهمة فى تحمل المسئولية الاجتماعية ، ومن أجل هذا كانت الجمعيات المدرسية المنظمة خير وسيلة لترقية هذه الروح ، وتوجيهها التوجيه الصحيح ، فتربى فى الطفل الطاعة النافعة لجمعيته أو مدرسته ، وتوجهه إلى فعل الخير ، والصلح مع الجماعة ، وتستفيد من نشاطه الجمعى .

١ — لما كان الطفل فى هذه المرحلة عمليًّا بطبيعته يميل إلى النشاط والحركة ، لذا ، يمكن الإكثار من دروس الأشغال ، والموسيقى ، والغناء ، والأناشيد والألعاب الجمعية ، والرقص والتمثيل ، وغير ذلك ، فهذه المدارس كلها تشبع فى نفس الطفل الحاجة إلى الإتقان ، والتنافس ، والشعور الواقعى بالنجاح .

٢ — الانتقال من بيئة المنزل إلى بيئة المدرسة له أثر كبير فى شخصية الطفل وخلقه وسلوكه الاجتماعى ، فالمواقف الجديدة تفرض على الطفل واجبات جديدة ففى المدرسة يجب عليه أن يحترم المدرس وأن يراعى النظام ، والتأدب ، وألا يهزأ من أخطاء غيره ، وأن يلتفت إلى من يحدثه ، ولا يقاطع غيره فى كلامه أو لعبه ، وأن يلزم الصمت فى أوقات معينة مثل فترات الدرس وخلافه .

٣ — وتكسب الروح المدرسية الطفل صفات جديدة ، كالتعاون مع الزملاء فى المدرسة واحترام قوانينها ، وحفظ الوعود ، والمحافظة على النظافة ، كما أنها تتيح للطفل قدراً كبيراً من الاستقلال ، وتعوده تحمل المسئولية ، والشعور بالواجب .

٤ — وتسلح المدرسة الطفل بالكثير من العادات ، والعواطف الاجتماعية الصالحة ، وتعمل المدرسة الحديثة على إرضاء حاجات التلاميذ النفسية ، وتبعدهم عن المنافسة العنيفة ، وتجنبهم الفشل المتكرر ، كما أنها تعير النشاط الاجتماعى اهتماماً خاصًّا لما له من أهمية عظيمة فى بناء الشخصية وتكوين الخلق .

٥ — أما أهم الاتجاهات الفعلية السائدة عند الطفل فى هذه المرحلة فيمكن أن نلخصها فيما يأتى :

(ا) الارتياح ، والرضا بالفريق الذى ينتمى إليه الطفل .

(ب) التطلع فى سرور إلى مرحلة المراهقة الآتية .

مرحلة المراهقة ، والشباب

تنتهى الطفولة عادة عند سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة تقريباً، ويبدأ الفرد يدخل فى دور المراهقة: فالمراهقة هى المرحلة التى تبدأ من سن البلوغ أى السن التى تنضج فيها الوظائف الجنسية ، وتنتهى بسن النضوج العقلى ، والانفعالى والاجتماعى ويمكن أن نقسم هذه المرحلة إلى طورين يتصل أحدهما بالآخر ، ويعتبر الطور الثانى منهما امتداداً للطور الأول وهما :

(ا) طور المراهقة من سن ١٢ إلى ١٤ سنة ، وهذه هى المرحلة التى لا يعود الفرد فيها طفلا ولا يمكن أن يكون راشداً ناضجاً .بل يكون فى منتصف الطريق بين الطفولة ، وتمام النضج ، فيها يحن الفرد إلى المرحلة الأولى تارة ، ويتطلع إلى تمام النضج تارة أخرى ، ومن ثم كانت من أدق المراحل التى يمرّ بها الفرد، وهو طور شديد العنف ، والاضطراب .

(ب) طور الشباب من سن ١٤ إلى ١٨ سنة ، وهو طور أقل عنفاً من السابق وتمتاز مرحلة المراهقة والشباب بوجه عام بأنها :

١ — مرحلة يتطلع فيها المراهق إلى هذا العالم « بعيون جديدة » .

٢ — يبدأ فيها المراهق بشعر بأنه أصبح رجلا مسئولا أو امرأة مسئولة يشاركنا أو تشاركنا فى المثل العليا .

٣ — وهى مرحلة يبدأ فيها الشباب بالشعور بالدين ، وهذا الشعور دالة من دلائل تقدم الجنس البشرى .

٤ — وفيها تظهر بداية ميل الجنس إلى الجنس الآخر . وعلى هذا الميل يتوقف بقاء الجنس البشرى .

٥ — ويبالغ بعض المربين باعتبارها مرحلة « خطرة » ، ويشتد البعض الآخر فى المبالغة عندما يسميها « فترة كبت ، وعاصفة » ونحن لا نتفق مع أصحاب هذا الرأى ، ونعتقد أن الذى يجعلها فترة كبت وعاصفة هو موقف المجتمع من الشاب أو المراهق .

٦ — يعتبرها البعض مرحلة مفترق الطرق بين الأفراد وبين الجماعات ، فما

زال البعض يؤكد تأكيداً عظيما بأن الجنس الأسود فى أمريكا لا يمكن أن يساير الجنس الأبيض بعد سن ١٣ أو ١٤ .

٧ — يصفها بعض علماء النفس بأنها عهد ثورة ، وحيرة ، وصراع ، فالثورة تتناول الجسم ، والأعضاء ، والوظائف ، كما تتناول العقل ، كما نتجلى فى السلوك الاجتماعى للفتى وللفتاة .

٨ — ولما كان الشاب فتى أو فتاة قادماً على عالم جديد بالنسبة له نجد أنه يشعر بغرابة الموقف فيكون أكثر قابلية للاستهواء ، وإليك بيان هذه التغيرات .

التغيرات الجسمية

يصاحب فترة المراهقة تغييرات تلحق المراهق بعضها ظاهر ، كاستطالة القامة ، وظهور الشارب ، ونمو الشعر فى مواضع مختلفة من الجسم ، وبروز بعض أجزاء الجسم بنسب مختلفة كالأثدية عند البنات ، أما التغييرات الخفية ، فهى ضمور بعض الغدد ، ونمو ونشاط بعض الغدد الأخرى ، وتمتاز التغيرات الجسمية بما يأتى :

١ — نمو جسمى سريع فى الطول وفى الوزن ، وهى مرحلة يصحبها شيء كثير من الرعونة فى الحركة ، وفقدان بعض الدقة فى التوازن .

٢ — تبدأ تظهر تغييرات جسيمة نتيجة الهرمونات الخاصة بالمراهقة ، وما يصحب ذلك من نمو للصفات الجنسية الثانوية ، وهى تظهر مبكرة سنة فى البنات قبل أن تظهر فى البنين .

٣ — وهذه المرحلة تتميز بظهور فترات نشاط فائق وفترات خمول ؛ وفترات حساسية شديدة فى النشء ، ويصحبها حالات انفعالية واضحة يجب على المربين حسن رعايتها وتوجيهها .

٤ — تيقظ الغريزة الجنسية التى تكون فى البداية مختصة بذات الجنس ، ثم تتجه بعد ذلك نحو الجنس الآخر ، وهذا من شأنه أن يحدث حالة حيرة وحرج فى بعض الأحيان من جراء ظهور الصفات الجنسية الثانوية ، وسبب كثير من صعوبات المراهقين أنه لا يوجد توافق بين سن تمام النمو الجنسى ، وبين سن الإشباع الجنسى الذى يقره المجتمع بالشكل المشروع .

التغيرات الجنسية

١ — إن حياة المراهق عبارة عن سلسلة من حالات انفعالية شديدة الاضطراب

فحياته النفسية مسرحاً للانفعالات العنيفة الثائرة المتقلبة التى نسبب له القلق والحيرة وعدم الشعور بالأمن ، فهو يثور أحياناً على من حوله ؛ ويهدأ أحياناً أخرى.

٢ — مرحلة البلوغ هى عصر الأحلام ، يتطلع فيها الفتى إلى الشهرة ، والحب والثروة وقد تكون الأحلام ، أحلام يقظة وظيفتها الهرب من الواقع ، وتدور حول المستقبل من حيث الزواج ، والمهنة ، والتخلص من السلطة .

٣ — تنتاب المراهق نوبات تغير فى الحالة الوجدانية ، فمرة تراه يمقت الحياة ويتمنى الموت ، ومرة أخرى ينتقد نفسه أشد نقد ، ومرة ثالثة يكون راضياً عن نفسه أشد الرضا ، كما يكون منطوياً أحياناً ، وأحياناً أخرى منبسطاً .

٤ — يقع الشاب فريسة مواقف إنسانية مختلفة من كسل ، وخمول ، وملل ، وفتور وشد ، وجذب ، وذلك نتيجة للميل الجنسى الجديد — على أن موقف الكبار نحو المسائل الجنسية ، يؤدى إلى الوقوف حائلا ضد قوة هائلة من قوى الطبيعة ، ويشبهها البعض بمجرى مائى مندفع إذا وقف فى طريقه سد حدث أمر من ثلاثة — فقد يطغى الماء على السد ، وإذا كان السد منيعاً اتخذ الماء اتجاها جانبيًّا ، وقد نتسرب المياه من تحت السد ، ولهذا تظهر فى أدوار المراهقة ، والبلوغ مشكلات عديدة مختلفة .

٥ — قد يلجأ الشاب إلى الدين فربما يجد فيه منقذاً لحل مشكلاته ، وقد لا يجد فيه ما يحل مشكلاته ، فيتذبذب بين التدين ، والكفر ، أى بين الإيمان،والإلحاد .

٦ — مرحلة المراهقة مرحلة محفوفة بالمخاطر ، والصعاب كثيرة الأزمات النفسية ، والصراع ، ويأخذ الصراع أشكالاً مختلفة — « صراع بين الحنين إلى الطفولة، وبين التطلع إلى الرجولة،صراع بين ما يتطلبه الفرد وبين ما يتطلبه المجتمع ، شد وجذب بين الميل الجنسى النشط وبين تقاليد المجتمع . صراع دينى بين ما تعلمه من شعائر ، وبين ما يصوره له تفكيره الجديد،صراع عائلى بين الميل إلى الاستقلال من قيود الأسرة ، وبين سلطة الأسرة » .

٧ — ظهور الميل للعمل فى سبيل الآخرين،وفى بعض الأحيان يظهر اتجاه دينى شديد ، وفى بعض الأحيان الأخرى يظهر ميل إلى التطرف فى النواحى الفكرية .

٨ — إن خيال الشباب واسع وخصب ينزع إلى الجموح محلقاً فى سماء المستقبل

وفى ذلك يقولون إن أفكار الشباب أفكار بعيدة الغور طويلة الأمد .

٩ — وفى هذه المرحلة تبدأ الفروق الفردية بين الشباب فى الميول ، والاتجاهات العقلية ، فتبرز الميول الرياضية ، والعلمية ، والعملية .

١٠ — ميل إلى النظر إلى المشكلات الخاصة على أنها فريدة لا نظير لها مما يؤدى إلى نوع من العزلة المعنوية .

(حـ) التغيرات الاجتماعية :

١ — ميل إلى عبادة البطولة . يبدأ المراهق يستقل عن المنزل ، ويأخذ فى الاتصال بالمجتمع ، ويبحث عن شخص يتجسم فيه المثل الأعلى ، ويصل الإعجاب بالبطل الجديد إلى درجة العبادة ، وقد يكون هذا البطل حقيقيًّا أو خياليًّا يتخذه مثالا له يقلده ، ويتمنى أن يكون مثله فى المستقبل .

٢ — استمرار التكتل فى جماعات . يتجه الفرد إلى الانتماء إلى البيئة الاجتماعية المحيطة ويتجلى هذا فى شدة ميل الفرد إلى الجماعة التى ينتمى إليها أو إلى تكتله مع أفرادها وميله إلى تقليد ما فيها .

٣ — شدة شعور الشباب بذاته ، ولذا يقوم فى نفسه صراع شديد عندما يحاول التوفيق والملاءمة بين حاجاته الذاتية ، وبين حاجات المجتمع ، وينقد المسئولين عن المجتمع نقداً مرًّا ، وقد يضع مشروعات كاملة عن إصلاح المجتمع .

٤ — يحدث انقلاب فى سلوك الفتى الاجتماعى ؛ فيجاهد فى التحرر من قيود الأسرة ، ويعمل على الاستقلال المفرط ، وأن يصبح له كيان خاص ، فيحتم أن تكون له حجرة خاصة ومكتب خاص ، ويعود للمنزل متأخراً .

٥ — فى هذه المرحلة ينتقل الشاب إلى المدرسة الثانوية مما يؤدى إلى زيادة الثقة بالنفس والشعور بالقيمة — وتتكون لديه الاتجاهات العقلية الآتية :

(ا) ميل إلى الجنس الآخر والإعجاب به .

(ب) الفرح بالاقتراب من سن تمام النضج .

(حـ) ميل واضح للألعاب الرياضية والهوايات .

٦ — ثم يحدث انتقال من المدرسة إلى ميدان العمل أو إلى الجامعة مما يؤدى إلى زيادة الشعور بالنضج والاستقلال وتكون لدى الشاب الاتجاهات العقلية الآتية :

(ا) ظهور الصداقة بين الولد والبنت وهذا أمر طبيعي ، ولكنه يحتاج إلى تمعن وروية .

(ب) النظر إلى الجنس على أنه قوة خفية جليلة الشأن .

(ﺣ) احتقار مواقف الجبن ، والرياء ، والمحاباة .

(د) مثل عليا راقية وطموح فى كافة النواحى .

٧ — الميل إلى تناسى البيت مؤقتاً ، وإلى الاهتمام بمنظمات اجتماعية أخرى مثل الأندية وما إليها ، والميل إلى الانتقال من العصابات الوحيدة الجنس إلى جماعات مختلفة ، تغيير كثير للأصدقاء قصد الوصول إلى أفضل وسط اجتماعى ، الحاجة إلى التحرر الكبير من السلطة الاجتماعية للوالدين .

٨ — قد يقع الشاب فى نزاع مع السلطة المشرفة فى المجتمع ؛ فيخرج على آراء الوالدين والمعلمين ، وقد يحتقر آراء الكبار ، ويميل إلى التدخين بدافع حب الظهور والكلام بصوت مرتفع ، وقد يتجه إلى الكذب الادعائى ، ويميل إلى العنف ، والقسوة ، وقد ينتقم من السلطة الاجتماعية فيدمر ويخرب ويميل إلى الهروب من المدرسة .

واجب المربى نحو المراهق

١ — شجع المراهق والشاب على الاندماج فى الألعاب الرياضية ، وحذار من الإفراط فيها .

٢ — ساعده على أن يملأ أوقات فراغه بعمل نافع أو لعب مفيد أو على الاندماج فى نشاط اجتماعى .

٣ — شجع المراهق على أن يعرف حقائق جسمه ، حدثه بصراحة عن المسائل الجنسية : أسد له النصح والإرشاد فى هذا الموضوع ، ثم اعمل على إعلاء الدوافع الجنسية فى نواحى الفن ، والجمال ، وحب الطبيعة ، والرياضة .

٤ — غذ الشباب وجدانياً فهو ميال فى هذه السن إلى التمتع بالجميل من الغزل والموسيقى .

٥ — أشعر الشاب بأنك على أتم الاستعداد لحل مشاكله ، « لاطف ولدك سبعاً ، وأدبه سبعاً ، وآخه سبعاً ، ثم اترك له الحبل على الغارب » .

٦ — كن صريحاً مع نفسك ، صريحاً مع غيرك ، صريحاً فى مواجهة الواقع .

٧ — يجب أن يكون موقف الكبار نحو المراهق موقفاً إنسانيًّا يتميز بما يأتى :

(ا) فهم لتطورات عقلية المراهقين .

(ب) عطف على أزماتهم .

(ح) توجيه صحيح لنزعاتهم .

٨ — فتح العيادات السيكولوجية ، وعيادات العادات السيئة ، وعيادات إرشاد الطفل .

وسنحاول فى الصفحات المقبلة أن نتوسع فى نتائج الأبحاث العلمية الخاصة بنواحى النمو عند الطفل .

أولا : إن غالبية الأبحاث العلمية والدراسات الخاصة بالنمو ، إذا ما استثنينا المقاييس الجسمية ، واختبارات الذكاء ، قد ارتبطت بالطفل فيما قبل دخول المدرسة وهذه الدراسات عظيمة القيمة من عدة نواح ، فهى تساعدنا على رسم صورة واضحة عن نمو الطفل فى هذه الفترة التى تسبق التحاقه بالمدرسة .

على أن دراسة الطفل فى هذه المرحلة تمدنا ببعض المبادئ الهامة التى سنذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر .

إن النشاط الجمعى يسبق السلوك الخاص ، وإن التعلم عملية تنويع وانتقاء لبعض مظاهر النشاط من وحدات أكبر من وحدات السلوك ، وهذا التنويع يؤدى إلى بناء أنماط جديدة ، كما يؤدى إلى اكتساب معان مبتكرة ، وإلى تمييز مدركات كلية خاصة من مدركات عامة ، وسنحاول أن نضرب للقارئ مثلا فى تكوين المدرك الكلى للحيوان عند صغار الأطفال ، فى البداية يضع الأطفال جميع أنواع الكلاب مثلا تحت مدلول كلمة « كلب » وتدريجيًّا يتمكنون من تمييز بعض الخواص لكل نوع ، ثم يفرقون بينها ، وتلى ذلك مرحلة إعادة تنويع هذه النواحى الخاصة ، فتبرز المدركات الكلية الآتية (كلبى) أو (كلب غريب) وتستمر هذه العملية ، حتى يتم التنويع والتقسيم بفهم أنواع الكلاب وخواصها .

أما النمو الجسمى والعضلى فيتدرج من مظاهر نشاط الوحدات الكبرى إلى الوحدات الصغرى ، من مظاهر النشاط العامة إلى مظاهر النشاط الخاصة ، فالطفل يستخدم الذراعين فى أشياء كثيرة ، كرمى الكرة والتأرجح واللعب باللعب فإذا

ما تقدم فى السن تمكن فيما بعد من تنظيم الخرز وقطع الورق واستخدام القلم الرصاص .

وثمة مبدأ آخر عام قد أثبتته الأبحاث وهو أن النمو عملية مستمرة وإن كانت هناك بعض عوامل أسرع فى نموها من الأخرى أثناء التكوين ، وهذا النمو قد يسرع وقد يبطئ ، والنمو الجسمى والنمو العقلى مستمران من قبل الولادة حتى تمام النضج ، كما أن قدرة انتباه الطفل إلى شيء من الأشياء تتدرج فى طولها من بضع ثوان عند الميلاد إلى ساعة أو أكثر فى سن البلوغ ، وهكذا :

ثانياً : النمو الجسمى

إن أول مظهر من مظاهر النمو ، هو النمو الجسمى ، وقد نقوم بعض المدارس بوزن الطفل وقياس طوله كل عام ، ولكنها قد لا تزيد على ذلك ، كما قد ترسل بعض المدارس الأخرى تقارير إلى المدرسين أو إلى الآباء أو إليهما ، ذاكرة فيها الأوزان والأطوال ومقدار ابتعاد الطفل أو قربه من الوزن أو الطول العاديين .

والوزن العادى والطول العادي يستمدان من جداول مشتقة من قياس آلاف من الأطفال واستخراج متوسط الأوزان لكل طول فى سن معينة . ومما لا شك فيه أن هذه الطريقة قد تمد الباحث بفكرة عن وزن معظم الأطفال ذوى السن المعينة والطول المحدد ، وقد يعتبر بعض الأطباء والمدرسين هذه الجداول كمستويات محددة ، على أننا نرى أن مثل هذه المستويات إذا ما أخذنا بها أخذاً تاماً نكون قد ظلمنا الطفل ظلماً بيناً ، فالذى قام بهذه الإحصائيات لم يقدر ما لبناء الجسم العام من أثر فيها وما عليك إلا أن تتبصر فى هذه المشكلة وتبحث عن الفرق فى الوزن بين طفل ضامر العظام نحيف القامة ، وبين طفل آخر عريض المنكبين واسع الصدر ، لنرى أن بعد هذين الطفلين عن المستويات المحددة ، قد يزيد عن ١٠ ٪ من الوزن العادى ، ولذلك نرى أن وزن الطفل يجب أن ينظر إليه من حيث علاقته بصاحبه ، ومن حيث علاقته بالمستويات العامة ، حتى لا يتعرض الطفل النحيف جداً أو المفرط فى السمنة إلى ذلك الظلم الفادح جسمياً وسيكولوجياً من جراء وصفه بالنحافة أو السمنة .

وهناك علاقة كبيرة بين الحجم والوزن ، أو بين التناسب الجسمى وبين

الشخصية ، أكثر مما قد يتصور ، فالطفل الصغير كثيراً ما يهمل لزعم أنه لا يتمكن من التنافس مع أطفال فى مستوى سنه ، وتكون نتيجة ذلك أنه ينكمش ويصبح منطوياً على نفسه، وقد يحارب من أجل وجوده ، فيبدو محبـًّا للهجوم أو محبـًّا لذاته إلخ . . . كما قد يظهر عليه تعويض زائد عن الحد فيصبح تلميذاً مجتهداً ، وتظهر مواهبه فيجذب انتباه غيره فتقع أعينهم عليه .

أما الطفل الطويل فقد يجد نفسه عملاقاً بالنسبة لغيره ، وقد تظهر عليه نواحى تعويض شبيهة بالسابقة ، وكذلك الحال مع الطفل النحيل فاقد المناعة الجسمية والطفل السمين الرخو الذى لا يتمكن من تماسك نفسه . فكلاهما متعرض لنفس المشاكل السابقة .

على أن المدرس مفروض عليه أى يلاحظ مثل هذه المشاكل وما يتبعها من احتمالات ، فعليه أن يهيئ المواقف بحيث يشبع حاجات كل طفل من هؤلاء الأطفال المتخلفين .

أما عن طول القامة ، فالمدرسة مسئولة فى نظر البعض عن نمط القامة ونموها لدى التلاميذ ، وترجع هذه المسئولية إلى عاملين :

(ا) التمرين الرياضى المباشر .

(ب) المقاعد ومناسبتها لأجسام الأطفال .

فمنهج التربية البدنية يجب أن يضم أنواع اللعب الحر ، وأن يمكن الأطفال من استغلال فترات الراحة . أما مقاعد الجلوس فلها مواصفات وشروط خاصة يجب أن تتوافر فيها بحيث تحقق الهدف المنشود منها ، فمن نتائج عدم مناسبة المقاعد للتلاميذ وكذلك من آثار الجلسة غير الصحية القلق وعدم الراحة والتواء العمود الفقرى .

أما عن النظر فمن حسن الحظ أن وقت التحاق الطفل بالمدرسة يوافق بداية الوقت الذى فيه يتمكن من زيادة استخدام ناظريه فى الأعمال التى يقوم بها ، وقد أثبتت الأبحاث الطبية أن الطفل عند دخول المدرسة يكون طويل النظر بمعنى أنه لا يمكنه التطلع إلى الأشياء الدقيقة القريبة من عينيه ، وأن عينه تصل إلى أقصى وزن لها فى سن السابعة ، كما تصل إلى أقصى نموها بعد ذلك ببضع سنوات .

وقد قامت « الجمعية البريطانية للتقدم العلمى » بأبحاث عن أثر الكتب المقررة

فى حاسة الإبصار ، وتوصلت كذلك إلى ما يجب أن تكون عليـــه حروف تلك الكتب وكانت نتيجة أبحاثها كالآتى :

(ا) أن الأطفال دون السابعة تناسبهم الحروف المكتوبة بالإنجليزية (ببنط ٢٤) .

(ب) الأطفال ما بين السابعة والثامنة تناسبهم الحروف المكتوبة (ببنط ١٨) .

(حـ) الأطفال ما بين الثامنة والتاسعة تناسبهم الحروف المكتوبة (ببنط ١٢)

(د) الأطفال ما بين التاسعة والثانية عشر تناسبهم الحروف المكتوبة (ببنط ١١) .

(هـ) الأطفال الذين يزيدون على ذلك تناسبهم الحروف المكتوبة (بنط ١٠)

كما أثبتت هذه الأبحاث أن طول السطر المكتوب يجب أن يكون قصيراً بحيث يتراوح بين ٢,٣ بوصة ، ٣,١ بوصة ولا يزيد عن ٣,٥ بوصة ، كما أن المسافات بين الأسطر يجب أن تراعى ويعتنى بها .

ثالثاً — نمو القدرة على ضبط العضلات

يجب على المدرسة أن تزيد اهتمامها بنمو عضلات الطفل، وبقدرته على ضبطها أكثر من ذي قبل ، وهناك مظاهر ثلاثة جديرة بالاهتمام وهى :

١ — التمرين المناسب للعضلات .

٢ — وسائل هذا التمرين .

٣ — الراحة المناسبة .

والاثنان الأولان منها مرتبطان أشد الارتباط .

فالتمرين أو الإعداد المناسب أهم مظهر من مظاهر نمو العضلات وضبطها . ويمكن تناول ذلك من ناحيتين :

أولا : منهج النشاط والتمرينات البدنية والهدف الرئيسى منه هو نمو العضلات والقدرة على السيطرة عليها ولما كان هذا المنهج جزءاً هاماً من منهج التربية البدنية فليس هذا مجال بحثه هنا .

ثانياً : استخدام هذه العضلات فى مظاهر نشاط ترمى إلى أهداف أخرى ، وهذا يشمل جميع مظاهر النشاط الجسمى المرتبطة ببقية مناهج الدراسة .

أما أهمية وسائل تقوية هذه العضلات فسنتناولها بالبحث والدراسة فى هذا المجال : فهناك بعض اعتبارات خاصة بنمو العضلات ، والقدرة على ضبطها جديرة بالذكر فى هذا المقام : فأطفالنا الصغار يجب أن تكون لعبهم كبيرة جداً ذات أجزاء يمكن تركيبها وتناولها . أما الكتابة فيجب أن تكون بالحروف المكبرة على السبورة أو على الورق بشرط أن تكون المسافات متسعة بين السطور ، وإذا ما لجأنا إلى الكتابة على الورق فيجب أن تكون المسافة بين السطور تتراوح بين بوصة أو بوصتين كما يجب ألا تقل عن بوصة واحدة قبل نهاية السنة الثانية ، أما عن أقلام الرصاص فيجب أن تكون كبيرة فى حجمها ، وحجم الرصاص لأن الأقلام القصيرة أو الأقلام الرفيعة تدعو إلى توتر عضلاته ، والعضلات المشدودة لا تدرب ، ولكنها تجهد وقد يؤدي هذا به إلى أنه لا يكره الكتابة فحسب ولكنه يكره جميع الأدوات المتصلة بها كالقصص ، والهجاء ، والقراءة ، أما الأقلام ذات الرصاص الخشن ، والكتابة على الخطوط المتقاربة فتؤديان إلى إجهاد العين .

أما عن العضلات الكبرى فنقول : إنه فى مرحلة الرياض وفى السنتين الأوليين منها بنوع خاص فيجب أن تكون الكتابة على السبورة (بالطباشير) الملون ، كما يجب أن تكون وسائلها سهلة الاستخدام لتشجع الطفل على الاستمرار فى العمل.

وسن الثامنة إلى الثانية عشرة هو أحسن سن لوضع أساس الإضافات الزائدة لعمل العضلات ، وفى هذه السن يمكن تصغير حجم المواد المستخدمة فى الكتابة ، ويجب ألا نتطرف فى سرعة استخدام هذه الأشياء بل يكون ذلك تدريجيا ، كما يمكن إدخال مظاهر النشاط التى من شأنها تنمية العضلات ، ويعتقد الأستاذ « انسكيب » أنه إذا أردنا أن يتقن الأطفال اللعب على الآلات الموسيقية ، أو ، الرسم أو الكتابة ، فأحسن وقت لوضع أساس هذا التعليم هو هذه الفترة ، وإذا قبلنا رأى « انسكيب » وجدنا أنه لا بد من أن تراعى المدارس الاعتبارات الآتية :

أولا : لا بد من تشجيع المدارس الأولية التى تنظم الفرق الموسيقية (والأوركسترا) فى هذه السن ، تشجيعاً تاماً .

ثانياً : أنه إذا لم تسمح ميزانيات المدارس بتكوين الفرق الموسيقية ، فلا أقل من أن تحبب الأطفال فى التعلم باللعب بالآلات الموسيقية ، وذلك عن طريق الدراسة ، والتذوق لكل من الموسيقى ، والآلات الموسيقية .

ثالثاً : لا بد من تشجيع تعلم الرسم والكتابة فى هذا المستوى ، ويجب بنوع خاص ، تشجيع المواهب الفنية التى تظهر عند بعض الأفراد من الأطفال .

رابعاً : إذا عجزت الوسائل المدرسية عن تحقيق ما سبق أن ذكرناه من أهداف فلا أقل من تشجيع الأطفال على الاستمرار فى هواياتهم فى بيوتهم ، وفى خارج المدرسة .

خامساً : تبدأ بعض المدارس بتعيين مشاريع خاصة للحياكة للبنات فى السنتين الخامسة والسادسة ، ونحن نرى أن طرق التعلم الحديثة تسمح بالبداية بدروس الحياطة فى مرحلة مبكرة عن السنة الخامسة أو السادسة ، ويا حبذا لو تعلم الذكور مثل هذه الدروس، فإن الولد سرعان ما يتقن الحياكة كما تتقنها البنت تماماً .

أما المرحلة الثانية لتكوين العضلات فهى من سن الثانية عشرة إلى سن الخامسة عشرة ، ويبدو أن هذه المرحلة أساسية من مراحل تكوين العضلات ، وتسمى هذه المرحلة مرحلة المراهقة ، وفى هذه المرحلة نرى لزاماً علينا أن نهتم باستخدام العضلات الكبرى ، وهذه هى المرحلة التى يتعلم فيها كل من الأولاد ، والبنات استخدام الآلات فى دروس الأشغال وفى دروس التدبير المنزلى .

أما المظهر الثالث من مظاهر النمو العضلى المسئولة عنه المدرسة ، فهو فترات الراحة ، ونقصد بفترات الراحة تلك الفرص التى تهيؤها المدرسة إما للاجتماع أو للجلوس أو للنشاط الزائد ، فمدلول الراحة متغير ، فكلما صغر الطفل فى السن زادت حاجته إلى الراحة ، وزادت حاجته إلى عنصر التنويع ، وفى مدارس رياض الأطفال وفى السنتين الأوليين للمدارس الابتدائية نجد أن أطول مدة يتمكن فيها الطفل من الجلسة الهادئة لا تزيد عن خمس عشرة دقيقة ، وفى السنوات الثالثة والرابعة الابتدائية أو الأولية قد يتمكن الطفل من الجلوس هادئاً لمدة عشرين أو خمس وعشرين دقيقة ، وفى السنة الخامسة والسادسة يتمكن من الهدوء لمدة نصف ساعة ، والسنوات السابعة ، والثامنة يتكن من الهدوء لمدة أربعين دقيقة، ومن الضروري أن نكسر حدة هذه الفترات بفترات قصيرة من فترات النشاط أو فترات حرية الحركة ، ويؤكد الأستاذ « كيلهر » حاجة الأطفال إلى نظام جسمى صحيح عماده التمرين ، وحرية حركة الجسم واستخدام العضلات الكبرى والراحة ، وذلك بدلاً من الالتصاق بالمقاعد مدة ساعات خمس .

وتمدد والجسم وتراخيه على الأرض أمر هام وضروري جداً ، وهذا صحيح وينطبق على صغار الأطفال عامة لاسيما من كان منهم شديد التأثر سريع الانفعال ، والتراخى أمر ممكن تدبيره ؛ فإذا تعذر على المدرسة أن تزودهم بحجرات مفروشة بالحصير ، فيمكن الأطفال من تزويد أنفسهم ببطاطين من بيوتهم يتمكنون من استخدامها ومن إلقاء أجسامهم عليها .

مشكلة الطفل الشاذ : أما مشكلة الشواذ من الأطفال فيمكن حلها حلا فردياً ، وإذا كان نمو الطفل يحتم علينا أن نساير فى تقدمه عمره العقلى ، تصبح المشكلة أقل خطورة مما لو اتبعنا العكس فراعينا عمره الزمنى ، فالطفل النابه الصغير ليس هو مشكلة المشاكل إذ أن نباهته تؤدى إلى زيادة استثارته جسمياً بالنسبة لمستوى نموه ، أما الطفل الغبى فسوف لا يتأثر بالنسبة للطفل السابق ، وفى مثل هذه الحالات يجب أن نلاحظ أن النشاط الذى يمنح للطفل يجب أن يكون مناسباً لمستواه فهذا يؤدى إلى سرعة النمو .

سرعة النمو عند البنين وعنـــد البنات : لوحظ أو أثبتت التجارب أن قدرة أطفال المدارس الحركية قدرة نوعية ، ففى معظم الاختبارات الجسمية يتفوق الولد على البنت ، أما من حيث الثبات فتتفوق البنت على الولد ، ويتفوق الأولاد أيضاً فى الحركات الميكانيكية البسيطة ، أما البنات فيتفوقون فى الحركات المركبة المفيدة ، وقد يكون السبب فى ذلك راجعاً إلى قوة الأولاد الطبيعية ، وإلى أن البنات أسرع فى النمو الجسمى من البنين .

وهذا النمو السريع للبنات عن البنين يبدأ مبكراً قبل دخول الجميع المدرسة ، فإذا ما التحقوا بها يظهر الاختلاف بينهم واضحاً ، فعندما يكون طفلان (ذكر وأنثى) فى الفرقة الثانية تكون البنت أكبر من الولد بمعنى أنها تكون أقرب إلى تمام النمو بسنة كاملة،ومعنى هذا أنها تتمكن من الجلوس مدة أطول دون أن يلحقها التعب كما أنها تتمكن من ذلك من غير أن تبدو منها حركة ، وتتمكن أيضاً من استخدام عضلاتها وتتحكم فى السيطرة عليها ، وفى سن الثامنة تتمكن من الانتباه لمدة أطول من المدة التى يتمكن فيها الولد من تركيز انتباهه .

ومشكلة النمو الجسمى فى هذه المرحلة من الأهمية بمكان ، ولكن المشكلة السيكولوجية أعظم بكثير من المشكلة الجسمية ، وإن أى مدرس يدرس فى المدارس

المختلطة ، يتمكن من الحكم بأن الأطفال المشكلين هم غالباً من الذكور ، وأن أهم المشاكل الخاصة بهم مرتبطة بالنظام ، وأن كتابتهم لا يمكن قراءتها ، وأن عدداً عظيما منهم يكره العمل .

ومن سن الحادية عشرة إلى سن الثالثة عشرة تقترب البنت سنتين من النمو النهائى عن الولد ، وهذه الحقيقة العلمية مع ملاحظتها فى كثير من الأحوال لم تراع فى حجرات التدريس ، ولم نقصد بذلك سوى تنبيه القائمين على شئون التربية بمراعاتها : هذا بالإضافة إلى ضرورة ملاحظة الاختلافات بين الجنسين .

رابعاً : نمو الذكاء

ما المقصود بالذكاء ؟ لقد اختلفت فيه التعاريف ولم يتفق العلماء فيما بينهم على تعريف خاص به ، ولكن يمكن أن نقول مبدئياً : إن الذكاء هو تلك الخاصة التى تميز شخصاً من الأشخاص فتمكنه من أن يعدل ردود أفعاله وملاءماته للبيئة .

وقد عملت دراسات واسعة على نمو الذكاء ، وقد بدأت الدراسات العلمية على يد « بينيه » وما زالت هذه الدراسات سائرة فى طريق التقدم . واختبارات الذكاء هى أحسن وسيلة للقياس العقلى ، وهى متعددة الأنواع والأشكال ، والنماذج : وهناك اختبارات الذكاء التكوينية ، وهذه تتطلب مواقف محسوسة ، وما تستدعيه هذه المواقف من ردود أفعال معينة . كما أن هناك اختبارات الذكاء اللفظية التى تتطلب فهم عبارات معينة يجاب عنها شفوياً . وهناك اختبارات تتطلب استخدام القلم والورق وترجمة الحروف المكتوبة ، كما تتطلب الرد مدوناً ، وهذان النوعان الأخيران يمكن عرضهما بأشكال مختلفة كما تتطلب الإجابة عنهما ردوداً كثيرة ، والنوعان الأولان يمكن إعطاؤهما للأفراد ، وأما النوع الثالث فهو اختبار جمعى ، وفى كل نوع من هذه الأنواع يمكن عمل اختبارات عديدة ، وهذه الاختبارات يمكن أن تقيس قدرات مختلفة ، وقد دلت التجارب على أن نتائجها ثابتة .

ماذا نفيد من اختبارات الذكاء ؟

إن هذه المشكلة مشكلة عويصة ، وإن التجارب التى عملت فى مضمار اختبارات الذكاء يصعب إحصاؤها ، ويمكننا هنا أن نذكر بعض ما أمكن معرفته من نتائج اختبارات الذكاء هذه :

أولا : إن نمو الذكاء عملية مستمرة من الميلاد (وقد يكون من قبل الميلاد)

حتى اكتمال نمو الطول الجسمى .

ثانياً : إن هذا النمو أمر تدريجى بحيث لا يمكن التفرقة بوضوح بين مختلف المراحل المتتابعة .

ثالثاً : يمكن قياس نمو الذكاء بالسنوات وبالأشهر ، ويمكن التعبير عنه بالعمر العقلى .

رابعاً : تختلف سرعة نمو الذكاء بين طفل وآخر .

خامساً : إن نسبة زيادة العمر العقلى عن العمر الزمنى للطفل تحدد مدى نبوغه وذكائه .

سادساً : إن نسبة الزيادة ثابتة نسبياً ، وعلى ذلك يمكن أن نقول : إن نسبة الذكاء أمر ثابت ، ويصدق هذا القول عندما تثبت بيئة الطفل ولا تتغير تغيراً فجائياً ، وقد أثبتت بعض الدراسات أنه عندما تتغير البيئة تغيراً يسمح بتغير ردود أفعال الطفل فإن ذلك يتبعه تغير نسبة الذكاء ، وهذا التغير قد يكون عظيم القيمة كما قد يكون عديمها وفقاً للظروف المختلفة .

ويهمنا أن نتساءل بعد هذا ما المقصود بنمو الذكاء ؟

يجب ألا نخلط بين أمرين هامين هما : نمو الذكاء وزيادة المعرفة والمهارات ولو أن المعرفة تستخدم إلى حد ما كوسيلة لقياس الذكاء : فنمو الذكاء هو زيادة فى قدرة الطفل على التعلم لا فى مقدار ما يتعلم ، وكلما تقدم الطفل عقلياً تمكن من فهم المستويات الراقية ومن ملاءمة نفسه لها ، ففى أى مستوى من مستويات النمو يتمكن الطفل من فهم الحقائق المناسبة لهذا المستوى ، ومن القيام بالقدرات التى يتطلبها هذا المستوى ، ويصبح من الصعب بل قد يؤدى إلى ضياع الوقت أن تفرض عليه مستويات أرقى من المستوى الذى وصل إليه ، فإذا ما وصل طفل من الأطفال إلى أقصى نموه العقلى فمعنى ذلك أنه وصل إلى أرقى مستوى للفهم وللإدراك لأمثاله بحيث لا يتسنى له أن يزيد عنه ، وقد يتمكن هذا الطفل من زيادة معلوماته ومعرفته ، وخبراته فى نفس المستوى ، ولكنه يفشل إذا ما حاول الوصول إلى مستويات أرقى من مستوى إدراكه ، مع العلم بأن رصيد المعرفة لدى شخص من الأشخاص يتناسب عادة مع مستوى فهمه ، وإدراكه ، وإن لم يتحتم ذلك ، فالفرد المتحمس المثابر قد يتمكن من إدراك قدر عظيم من الحقائق المناسبة والقدرات

لمستوى فهمه ، وإن قل ذكاؤه عن ذكاء فرد آخر أكثر منه قدرة على فهم المستويات المعقدة .

متى يقف نمو الذكاء ؟ هذه مشكلة لم نصل بعد إلى إجابة شافية عنها وإن كانت قد وصلتنا بعض الإجابات عنها فى المصادر المتعددة نذكر بعضها على سبيل المثال .

أولا : « كهلمان » قام باختبار ٦٣٩ طفلا من ضعاف العقول تبدأ من مستوى المعاتيه إلى المستوى العادي ومن سن سنة إلى سن الحادية والعشرين ، وكانت نتائج أبحاثه : أن أعمار هذه الفئة العقلية تزداد بمعدل يتناسب مع درجة الضعف العقلى ، وكلما زادت نسبة ضعف العقل زادت سرعة وصول النمو العقلى إلى أقصى ما يمكن الوصول إليه ، وقد أثبتت تجارب أخرى أنه كلما زاد نمو الذكاء عند الطفل طالت مدة نمو هذا الذكاء .

ثانياً : أما تجارب « فريمان » فقد كانت مخالفة ، قام بدراسة ١٠٠ طفل ملتحقين بمدارس جامعة شيكاغو ، وقد قسمهم إلى ثلاث مجاميع على أساس ذكائهم فى السنوات الوسطى ، فلاحظ ما يأتى :

(ا) أن أطفال المجموعة النابهة بدءوا يتقدمون فى الذكاء بسرعة مدهشة فى سن العاشرة ، وأن منحنى تقدمهم كان يزداد زيادة واضحة مدة سنتين أو ثلاث سنوات أكثر من منحنى المجموعتين الأخريين ، كما أن منحنيات هؤلاء الأولاد النابهين يبدأ فى البطء مبكراً عن منحنيات غيرهم ، ولم يصل أى فريق إلى أقصى نموه فى سن السابعة عشرة ، ولذلك يصعب أن نحدد مدى الفرق بينهما عندما يصل نموهم إلى أقصى مستوى له ، وفى سن السابعة عشرة لاحظ « فريمان » أن منحنى الأولاد النابهين بدأ يبطئ فى سيره بينما منحنى الفريق الثالث من الأطفال ما زال يتقدم بشكل محسوس .

والآن نتقدم بالقارئ لذكر بعض أدلة النمو العقلى :

(ا) إن اختبارات الذاكرة التى تتطلب من الطفل أن يتذكر ويعيد ما ألقاه عليه الممتحن أو أطلعه عليه قد أثبتت النتائج الآتية :

(ا) إن الطفل فى سن ٢ سنة يتمكن من استحضار أو ذكر شيئين ، وفى سن الثالثة يتذكر ثلاثة أشياء ، وفى سن الرابعة والنصف يتمكن من استحضار

أربعة أشياء ، وفى سن السابعة خمسة أشياء ، وفى سن العاشرة ستة أشياء ، وفى سن الثالثة عشرة يتمكن من ذكر خمس كلمات ذات مقطع واحد غير مرتبط بعضها ببعض أما الجمل ذات المعنى فيتمكن الطفل فى سن الخامسة من تذكر جملة مكونة من ١٢ مقطعاً ، وفى سن الثامنة يتمكن من ذكر جملة مكونة من ١٦ مقطعاً ، وفى سن الحادية عشرة يتمكن من ذكر جملة مكونة من ٢٠ مقطعاً .

ومن هذه الاختبارات وأمثالها نخرج بنتيجة هامة نستفيد منها فى عملية التعلم وهى أن الحقائق والأفكار التى تقدم للطفل ليتعلمها يجب أن تكون ذات وحدات صغيرة ، وعلينا أيضاً أن نعيد الكرة إلى هذه الحقائق مرة بعد مرة ، إذا أردنا للطفل أن يلم بها ، وكلما كان الطفل صغيراً فى السن ، صدقت هذه الحقيقة .

(ب) الإدراك اللغوى . إن مفردات الطفل اللغوية تزداد بالتدريج طيلة حياته المدرسية : ففى سن السادسة يجب أن يعرف الطفل خمس كلمات فى اختبار المفردات ، وفى سن الثامنة يجب أن يعرف أيضاً ثمانى كلمات ، وفى سن العاشرة إحدى عشرة كلمة ، وفى سن الثانية عشرة أربع عشرة كلمة ، وفى سن الحادية عشرة يجب أن يعرف معنى بعض الألفاظ المعنوية ، وهذا يرينا أن هناك تقدماً تدريجيا فى مفردات الطفل اللغوية .

(حـ) التوافق العضلى : إن الاختبارات التى عملت فى هذا المضمار أثبتت حقيقتين هامتين :

أولا : الصعوبة النسبية فى رسم بعض الأشكال .

ثانياً : أنها بينت الوقت المناسب لظهور هذه القدرات ، فنى سن الرابعة والنصف يجب أن يتمكن من رسم المربع ، وفى سن السابعة يجب أن يتمكن من رسم المعين ، ومن التاسعة فما فوق يجب أن يكون قادراً على أن يرسم من الذاكرة رسومات مكونة من خطوط مستقيمة ، ولكنها تمتد فى جميع الاتجاهات وبزوايا مختلفة .

المدرك العددى : إن المدركات العددية ، بصرف النظر عن خبرات الطفل المدرسية تنمو بنمو الطفل ، فنى سن الخامسة يجب على الطفل أن يعد أربعة أشياء ، وفى سن السادسة يجب أن ينجح فى أخذ ستة من اثنى عشر شيئاً وفى سن التاسعة يجب أن يفهم المعاملات المالية البسيطة .

العمليات العقلية العليا : أما العمليات العقلية العليا فتتطلب عوامل كثيرة ،

وهناك اختبارات معينة معروفة باسم « اختبارات الفهم » فى سن الثالثة والنصف ، يتمكن الطفل النامى من الإجابة عن مثل هذا السؤال: ما الذى يجب أن تفعله عندما تشعر بالظمأ ؟ فى سن الرابعة يجيب عن مثل هذا السؤال : لماذا نمتلك المنازل ؟ وفى سن السابعة يجيب عن مثل هذا السؤال : ما الذى يجب عليك أن تفعله إذا ما كسرت شيئاً مما يمتلكه غيرك ؟ وفى سن الثامنة يجيب عن مثل : ما الذى يجعل السفينة الشراعية تتحرك ؟ وفى سن الحادية عشرة يتمكن من شرح مشكلة بسيطة ، وفى سن الثالثة عشرة يتمكن من مواجهة مشكلة أكثر تعقيداً ، وفى سن الرابعة عشرة يتمكن من حل مشكلة عن طريق الاستقراء .

وفى سن الثامنة يتمكن الطفل من بيان نوع التناقض الموجود فى المتناقضات اللفظية ، وفى سن السابعة يتمكن الطفل من بيان مواطن التشابه بين شيئين ، وفى الثامنة يمكنه أن يبين أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الأشياء ، وفى سن الحادية عشرة يتمكن من الكشف عن أوجه الشبه بين أشياء ثلاثة :

ومن الصعب علينا أن نحدد متى يستغل التصور العقلى ، ومتى لا يستغل ، وإن كنا نجزم بأن هناك مواقف مناسبة لظهوره ، ومواقف أخرى لا تناسب هذا الظهور ، ولكننا يمكننا أن نقول : إنه فى سن التاسعة يتمكن الطفل من تكرار أربعة أشياء معكوسة ، وفى سن الثانية عشرة يتمكن من تكرار ثمانية أشياء معكوسة .

وهذه العجالة — سابقة الذكر — ترينا كيف تنمو قدرات الطفل المختلفة أثناء نموه بسرعته العادية فى بيئة عادية ، كما ترينا نظام ظهور النمو العقلى والوقت المناسب لهذا الظهور .

هل نسبة الذكاء ثابتة ؟

إن الدراسات التى عملت على نسبة الذكاء دلت على ثبوت هذه النسبة وعدم تغيرها ، ولكن هناك دراسات أخرى عملت وكان من نتائجها تحد كبير للدراسات الأولى نذكر من هذه الدراسات ما يأتى :

أولا : دراسات « ستودارد » ، « ويلمان » التى قاما بها فى السنوات الأخيرة فى جامعة « إيوا » ، وكانت دراساتهما تبحث فى أثر المدارس على نسبة الذكاء « فولمان » فى سنة ١٩٣٢ كتبت على انتظام الأطفال فى المدرسة فى مرحلة ، ما قبل

العوامل فى الأهمية عوامل أخرى ثانوية مثل المميزات الخاصة لكل طفل وهى التى تكون
وبعد ذلك بسنتين كتبت « ويلمان » تقريراً عن أثر المدارس فى الهيئات المختلفة على نسبة الذكاء وكانت النتائج التى وصلت إليها مدهشة جداً إذ أنها وجدت زيادة فى نسبة ذكاء الأطفال الذين التحقوا بالمدارس فى سن ما قبل دخول المدرسة بسنتين أو ثلاث ، وقد لوحظ هذا التغير الأخير على الأطفال الذين التحقوا بالمدارس قبل سن دخول المدرسة بسنتين .

ثانياً : أثبتت « ويلمان » أن أولئك الأطفال الذين استمروا فى المدرسة الملحقة بالجامعة استمرت نسبة ذكائهم فى الازدياد ، أما أولئك الأطفال الذين انتقلوا إلى مدارس أخرى فقد وقفت نسبة ذكائهم إلى الحد الذى كانت عليه قبل انتقالهم إلى تلك المدارس . ومن هذا استنبطت « ويلمان » أن زيادة نسبة الذكاء تتوقف على نوع المدرسة التى يتعلم فيها الطفل .

ثالثاً : أثبتت تجارب « كاتل » بالاشتراك مع « والنز . ف . ديربورن » فى هافارد « بأن أولئك الأطفال الذين كانت نسبة ذكائهم عند التحاقهم بالمدرسة فوق المتوسط ، يزدادون فى القدرة العقلية نتيجة لتنميتهم بها وبذلك ترتفع نسبة ذكائهم ، أما أولئك الأطفال الذين كانت نسبة ذكائهم دون المتوسط عند الالتحاق بالمدرسة فيقل ذكاؤهم نتيجة لهذه التلمذة بالمدرسة ، وكانت نتائج « كاتل » مثيرة للغاية ، وربما كان سبب زيادة أو نقص نسبة الذكاء بالنسبة لهؤلاء الأطفال راجعاً إلى تغير مقدار الحماس فى الظروف التى ينمو فيها الطفل .

رابعاً : قامت « مس ليهى » ببحث حديث على التغيرات التى تطرأ على ذكاء الأطفال فى الملاجئ ، وكانت نتائجها هى : أن نسبة ذكاء الطفل قد تتغير بمعدل ثلاث أو أربع نقط صعوداً أو هبوطاً وهذا يتوقف على نوع البيئة التى يعيش فيها .

مما تقدم يتبين أن عوامل الزيادة ، وعوامل النقص فى نسبة الذكاء يتوقفان على :

١ ــ هل البيئة مثيرة ، ومنشطة لقدرات الطفل العقلية ؟

٢ ــ هل تترك للطفل الفرص ، وهل تشجع بحيث تنمو قدراته العقلية ؟

٣ ــ هل يواجه الطفل مواقف تتحداه بحيث يستمر اهتمامه ، وجهوده فى نمو ؟

فإذا ما تمكنا من دراسة البيئة فى ضوء هذه العوامل الثلاثة ، قد نجد صورة وإلا فلا .

إن « ولمان » تقول : « إننا لا يمكننا أن نعتبر الذكاء أمراً ثابتاً ، بل لا بد أن ننظر إليه لا على أنه كمية ثابتة بل على أنه أمر يتزايد بالنمو ، فمما لا شك فيه أن الحدود الجسمية تكون سبباً فى تغيير عامل النمو » .

إن هذه النتائج – إذا ثبتت صحتها – قد تنير لنا الطريق أو قد تكشف عن سر تلك النتائج المتناقضة الخاصة بفترة النمو العقلى المستمر ، وعن ثبوت نسبة الذكاء ، وعن استمرار النمو العقلى بدون تغيير (وعن استواء منسوب النمو العقلى) فمما لا شك فيه أن الحالات المدروسة كانت تقوم فى معهد واحد ، أو فى فرقة واحدة ، أو فى مدرسة واحدة ، أو فى نظام مدرسى متحد ، وبذلك تكون خاضعة جميعها لنوع معين من المؤثرات ولكى نضمن معرفة أثر البيئة فيجب ألا نقارن بين نتائج الدراسات التى عملت فى معاهد ضعاف العقول بالنتائج التى عملت على المدارس الخاصة ، كما يجب ألا نقارن بين النتائج التى عملت فى بيئات محافظة رجعية ، وبين تلك التى عملت فى بيئات تحت إشراف الجامعات .

ويمكننا أن نقول : إن النتائج التى وصلت إليها جامعة « إيوا » نتائج فيها شىء كثير من التحدى ، ولكنها فى حاجة إلى إثبات ، وتحقيق ، وتجارب ، ولكن مما لا شك فيه أنها تثبت أن نوع المدارس التى يلتحق بها الطفل قد يكون لها تغيرات جوهرية عظيمة على ذكائه . كما أن نتائج هذه التجارب تشير إلى ما يعود على الطفل من فوائد إذا ما التحق بالمدرسة مبكراً ، وقد يكون هذا راجعاً إلى نوع التعليم المثمر الذى يعود على صاحبه بثمرة واضحة فى هذا السن : وبذلك نرى أنه ما لم يقم دليل ليدحض تلك الحقائق السابقة فوظيفة المدرسة إذن هى أن تبذل قصارى جهدها لمساعدة النمو العقلى للطفل إلى أقصى ما يمكن أن يصل إليه .

خامساً : نمو بعض القدرات العقلية الخاصة

إدراك الزمن : إن تجارب « ستيرت » ، و« أوكدن » على إدراك الأطفال للأزمنة التاريخية تثبت أن قدرتهم على تصور الماضى وتمييزه على الحاضر تبدأ فى الوضوح فى سن الثامنة ومن هذه السنة يبدأ الطفل فى تمييز الفترات التاريخية ،

فيتمكن من تمييز الفترات التاريخية البعيدة عن وقتنا الحالى ، أما عصر الاستمرار فى التاريخ فيجب ألا نقحمه على الطفل قبل سن الحادية عشرة ، وقبل هذا السن يستحسن أن يفهم الأطفال المدرك الزمنى عن طريق « الوحدات الزمنية » .

إذا صح هذا الكلام أمكننا أن نتخذ منه أساساً لمادتنا التاريخية فنبدأ بتدريس التاريخ فى السنة الثالثة عن طريق « وحدات تاريخية ، فنقول منذ مدة طويلة كان الناس يعيشون كذا . . . ويفعلون كذا . . . وفى السنة السادسة يمكن أن يدرس للتلاميذ كحوادث تاريخية مرتبطة بعضها ببعض .

« الانتباه » إن المدة التى يتمكن بها الطفل من حفظ انتباهه لشىء من الأشياء تختلف باختلاف النمو العقلى ، وباختلاف الميل ، وباختلاف التدريب أو الإعداد ، فكلما صغر الطفل فى السن كلما قلت قدرته على تركيز الانتباه لمدة طويلة ، وقصرت تلك المدة ، وكلما زادت قدراته العقلية كلما تمكن الطفل من تركيز انتباهه لمدة أطول ومن المحتمل ألا يتمكن الطفل من تركيز انتباهه إلى شىء من الأشياء أكثر من عشر دقائق ، أما كبار التلاميذ فمن المستحسن أن يكون هناك نوع من التغير كل عشرين دقيقة فى شكل تمرين أوتغيير فى نقط الموضوع .

ويلعب الاهتمام دوراً كبيراً فى طول فترة الانتباه عند الطفل ، فقد يظل الطفل منتبهاً لشىء من الأشياء مدة طويلة إذا كان هذا الشىء جاذباً لاهتمامه وعلى هذا الأساس يجب أن يدرك المدرس العلاقة بين الاهتمام والانتباه ، وإذا انغمس طفل من الأطفال فى عمل من الأعمال فيجب علينا ألا نطلب منه تغيير هذا العمل بحجة أن الوقت قد حان لهذا التغيير : ويمكن أن نقول : إن الانتباه هو منتج من نتاج الاهتمام والنضج .

الذاكرة : قد أجرى « هسياؤ » تجربة لمعرفة نمو الذاكرة أجراها على ٦٣٩ شخصاً تتراوح أعمارهم بين الثامنة ، والتاسعة عشرة ، وكان الاختبار يتكون من ٨٠ زوجاً من الكلمات (المثيرة الردود) وكانت تعرض منفصلة بعضها عن بعض وكانت الردود تعمل بعد كل عشرة أزواج ، وقد أثبت منحنى نمو الذاكرة أنه فى ارتفاع دائم قبل سن الثالثة عشرة ، هذا فيما يختص بذاكرة العلاقات الطبيعية ، وبذاكرة المواد المعنوية المنطقية ، أما ما يخص تذكر الحقائق المنطقية ، والحقائق الحسية ، والحقائق الحسية المرتبطة بالحقائق المعنوية فإن المنحنى كان يتذبذب بين

سن التاسعة وسن الثانية عشرة ، وقد أثبتت تجاربه أيضاً بأن تقدم الذاكرة كان ضئيلا أو منعدماً بعد سن الرابعة عشرة .

القدرة على الحكم

إن أولى الدراسات التى لها وزن فى هذا المضمار هى دراسات « بياجيه » ولو أن الكثير من الحقائق التى وصل إليها « بياجيه » قد ثبت عدم صحتها إلا أنه مما لا شك فيه أن أبحاثه قد حركت المفكرين إلى هذا الاتجاه ، ومن أهم الاعتقادات التى ثبت صحتها وألقت ضوءاً عظيما على دراسة الطفل هى الحقيقة الآتية :

« إنه حتى سن السابعة أو الثامنة لا يبذل الأطفال أى جهد مطلقاً للثبات على رأى من الآراء بخصوص موضوع من الموضوعات ، وهم فى هذا السن لا يفهمون معنى التناقض الذاتى ، ولكنهم يعتنقون آراء إذا ماقورنت بعضها ببعض ثبت تناقضها . وهم فى تنقلهم من نقطة إلى أخرى ينسون وجهة نظرهم التى سبق أن اعتنقوها .

أما « سيموندس » فيعتقد أن القياس ضرب من ضروب التفكير وقد أثبت أن الأطفال ما بين السادسة والعاشرة يتعلمون عن طريق الخبرة الحقيقية .

أما « كيلهر » فتعتقد أن قدرة الحكم المنطقى تبدأ فى سن السابعة أو الثامنة ، فهى قدرة تنمو ، كما أن استخدام الأفكار المعنوية يتوقف إلى حد كبير على عامل الخبرة ، وعلى عدد عوامل أخرى معقدة متصلة بالنضج ، وترى « كيلهر » أن القراءة وكثيراً من المشاكل الأخرى يجب أن تتأخر حتى يحين الوقت المناسب للحكم ، فحل المشاكل ، وتقرير الأحكام يحتاج إلى خبرة كما يحتاج إلى التعاون ، والفهم الاجتماعى ، فالاستعداد عامل هام فى كل تعلم .

أما «ستودارد» ، و «ويلمان» فيتخذان موقفاً مخالفاً ؛ إذ أنهما يعتقدان أن تفكير الطفل لا يختلف عن تفكير البالغ ، وأنه عند دراسة هذه المشكلة يجب أن نوازن بين العقول الخبيرة المدربة ، وبين العقول غير الخبيرة ، وغير المدربة ؛ فإن البالغين عندما يفكرون فى المواقف غير المعهودة يقعون كما يقع الأطفال فى الخطأ ، فالعمليات التفكيرية لا تنمو بالخبرة فحسب ، بل قد تعوقها الخبرة الخاطئة ، فالغيظ والنظام الجاف ، والعوامل الوجدانية الشديدة قد تكون حاجزاً يقف فى طريق النمو الطبيعى للتفكير ، والحكم .

وكذلك « هويلر وبركنز » يؤكدان نمو القدرة على الحكم ، ففى سن السادسة يدرك الطفل المشكلة على أنها مشكلة تحتاج إلى حل ، فالقدرة على كشف المتناقضات التى تتطلب قدراً من الحكم تنمو بسرعة مدهشة بعد سن الحادية عشرة ، فزيادة قدرة الطفل على الحكم هى وليدة تكوين المدركات الناتجة عن عاملى الخبرة، والنضج .

التفكير السلبى

إن أهم بحث عمل فى هذا المضمار هو ما قامت به « ديوتشى » ، وقد أجرت تجربتها على شكلين ، فقدمت فى الشكل الأول إحدى عشرة مشكلة من مشاكل الحياة اليومية تحتاج فى شرحها إلى استخدام مبادئ علم الطبيعة ، أما الشكل الثانى فهو مجموعة من اثنى عشر سؤالا خاصة بالمظاهر الطبيعية يجيب عنها الطفل ، وقد أجرت التجربة على ٧٣٢ تلميذاً يتراوح أعمارهم بين الثامنة، والسادسة عشرة وبعد أن قامت بحساب الأرقام وصلت « ديوتشى » إلى النتائج الآتية ونلخصها كما يلى :

١ — أثبتت التجارب أن الزيادة فى التفكير السلبى تتناسب تناسباً طردياً مع زيادة العمر وأن هذه الزيادة ملحوظة جدا بين سن الحادية عشرة ، والثانية عشرة .

٢ — إن الفروق الجنسية فى التفكير السلبى فروق ضئيلة ، وأن الأولاد فيها أحسن بقليل من البنات .

٣ — أنه كلما كبر الطفل فى السن كلما تحسن نوع الإجابة ومستواها ، فالأطفال الكبار يتمكنون من الإجابة القريبة من الصواب عن العلاقة بين السبب والنتيجة .

مما تقدم يتبين لنا أن القدرة على الحكم تنمو تدريجيا ، وأن هذه القدرة موجودة فى مختلف المستويات حتى فى مستوى رياض الأطفال . وهذه القدرة كغيرها من القدرات تخضع للفروق الفردية من حيث وقت نموها ومن حيث مقدار هذا النمو ، وأنها تنمو أيضاً وتتزايد تبعاً للسن ، ولكن هناك عوامل تثبت أن الخبرة والتدريب يلعبان دوراً هاماً فى القدرة على الحكم أكثر من الدور الذى يلعبه الذكاء ، والنضج .

ومن هذا يبدو لنا أن المدرسة الابتدائية يجب عليها أن تمد أبناءها بالخبرة،

وبالمعلومات التى يمكن أن تصبح أساساً للحكم الصحيح وللتفكير السببى ، فيجب أن يلم الأطفال بما يحيط بهم من مظاهر الطبيعة ، كما يجب أن يتدربوا على التفكير فيما حولهم ، فإن جميع هذه الأشياء يجب أن تكون جزءاً هاماً من الحياة المدرسية .

سادسا : نمو الطفل الاجتماعى

إن الأطفال لا ينمون من الناحية الجسمية أو من ناحية القدرات العقلية فحسب ولكنهم ينمون أيضاً من حيث علاقاتهم بالناس ، وبالمواقف الاجتماعية ، ولقد كتب فى هذا المجال كثير من الأبحاث والمقالات .

فعندما يلتحق الطفل بالمدرسة تواجهه أو تقابله مواقف كثيرة ، وحتى هذا الوقت يظل منزله وبيئته هما محور حياته الاجتماعية ، فى المنزل يجذب الطفل انتباه جميع أفراد الأسرة وقد لاءم نفسه معهم كما لاءمت الأسرة نفسها معه ، وأما الجماعة التى يحتك بها فى بداية حياته فهى جماعة قليلة العدد من سكان البيئة المحيطة به . وفى المدرسة يجد نفسه وسط جماعة من الأطفال يتراوح عددهم بين ٢٥ ، ٤٠ طفلا ، ولا يلتفت إليه المدرس أكثر مما يلتفت إلى زملائه . وهنا فى المدرسة يرى أنه يجب عليه أن يلائم نفسه مع الوسط الجديد للمدرسة كما يجب عليه أن يتعلم كيف يقابل المواقف الاجتماعية الجديدة .

وهذه عملية طويلة وتدريجية ودراستها تلقى ضوءاً عظيما على الكثير من مشاكل النمو الاجتماعى ، وسنحاول أن ندرس بعض هذه المشاكل : كعلاقة الطفل بحياة الجماعة ، وبأصدقائه ، وحكمه الخلقى ولغته ، ونمو اللعب عنده .

أولا ـــ علاقة الطفل بغيره

يمكن أن نلخص نتائج الأبحاث التى عملت فى هذا المضمار فيما يأتى :

(ا) إن زعامة الطفل تقتصر على مجموعة صغيرة العدد فى السنة الأولى الدراسية أما فى السنة الخامسة فزعامته تظهر على خمسين أو أربعين طفلا .

(ب) أطفال السنة الأولى الدراسية لا يمكنهم ترتيب أهم وأحقر تلاميذ الفصل.

(حـ) فى السنة الأولى الدراسية تبرز جاذبية الجنس للجنس ، أما فى السنة الخامسة فتضعف جاذبية الجنس للجنس الواحد ، وتظل ضعيفة حتى السنة الثامنة الدراسية حيث تستيقظ جاذبية الجنس للجنس الآخر .

(د) إن أطفال الرياض يتعذر عليهم انتقاء زملائهم الأعزاء كما تكثر فى هذه المرحلة لا سيما فى السنتين : الأولى والثانية ــ تكثر حالات العزلة لدى الأطفال وأما فى السنة الرابعة الدراسية فيتمكن الأطفال من اختيار أصدقائهم الأعزاء .

(هـ) إن زعماء الأطفال أميل إلى الانبساط من الطفل العادى .

(و) إن الأطفال الذين يوصفون بالخجل كثيراً ما يرتبطون بزملائهم الذين يوصفون بحب السيطرة .

(ز) تظهر على الأطفال فى سن مبكرة نزعة نحو نوع معين من السلوك فى جماعة فيبدو على بعضهم الزعامة ، أو الظلم ، أو الفشل الاجتماعى أو النوع المحبوب . . . إلخ .

(ح) إن الأصدقاء كثيراً ما يكونون من نوع واحد ، وسن واحدة ، وطول واحد ونسبة ذكاء واحدة .

الطفل كعضو فى الجماعة

إن الأطفال فى المراحل الدراسية الأولى يكونون جماعات صغيرة العدد ، وتتفشى بينهم « روح اجتماعية بسيطة وزعماؤهم هم زعماء مجموعات بسيطة ، وفى هذه المرحلة نجد أن الصداقة عرضية وأن أعضاء الجماعة تختلف من وقت إلى آخر ، وكلما زاد نمو الأطفال يزداد الشعور الاجتماعى فى وحداته ويصبح الزعيم زعيما لجماعة كبيرة العدد . وفى السنة الخامسة الدراسية حوالى سن التاسعة تبدأ روح الجماعة تظهر فى الفصل كمجموعة ، ويزداد هذا النمو بالشعور نحو الجماعة تدريجيا حتى مرحلة البلوغ عندما يبدأ البالغ يشعر بانتمائه إلى جماعة دينية أو سياسية أو جنسية .

طبيعة الصداقة وأسسها

فى سن معينة تبدأ الصداقة فى الظهور بين الأطفال ، ويعتقد « نيمكوف » أن الصداقة بين الأطفال لا تبدأ قبل سن الثامنة ، وأن روح العصابات بينهم تبدأ حوالى هذا السن ، وأن الأطفال فى هذا السن يقلد بعضهم البعض ، كما تبدأ الألعاب الجمعية تلعب دوراً فعالا فى حياة الطفل ، ويخضع الأطفال لمستويات الجماعة ، ويتعلمون التعاون تدريجيا ؛ وفى هذه السن يتمكن الطفل من ملاءمة

نفسه مع الجماعة ، وينصبح « زاخرى » بتشجيع روح العصابة بين الأطفال ففى العصابة تنمو لدى الطفل القدرة على الزعامة ، وعلى الخضوع أيضاً ، والأطفال هنا فى طريقهم إلى تكوين أحكامهم الخاصة فيجب أن نشجعهم على ذلك بتوجيه بسيط وبتدخل وضبط قليلين فى أمورهم أو حياتهم ، فقد بدءوا يدخلون فى المرحلة التى سوف نعتمد فيها على كلمتهم ، وبدءوا يحترمون حقوق الغير ، وحقوق الملكية ، وهم يتعلمون من العصابة ما لا يمكن لهم أن يتعلموه من المدرس ، ويمكن الإفادة من جميع هذه المزايا وذلك عن طريق النشاط الجمعى فى الفصل .

والعوامل التى تدعو الأطفال إلى مصادقة بعضهم بعضاً لا تخرج عن قرب منازلهم لبعضها ، ووحدة السنة الدراسية ، والتقارب فى العمر ، والتقارب فى الذكاء ، وهذه السن هى الصالحة لأن يكون التعارف سبباً فى انتقاء الطفل لصديقه ، وفى المرحلة الابتدائية يلعب الذكور ، والإناث بلا تفسير فى موضوع اختلاف الجنس ، ويظل الجنسان يلعبان معاً حتى السنة السادسة الدراسية (العاشرة من العمر تقريباً) فيبدأ الطرفان فى التباعد ، أما فى مرحلة البلوغ فنجد أن كل جنس يتحاشى الجنس الآخر وإن كان هناك جاذبية عند كل جنس نحو الجنس الآخر .

وهذه العوامل (العصابة ، وروح الولاء ، والولاء للآخرين ، وتجنب الجنس الآخر ، وجاذبية الجنس للجنس) هى جزء عظيم من الملاءمة الاجتماعية ، يرتبط بها الكثير من النواحى الانفعالية ، التى تسبب الكثير من المشاكل ، ولذا كان من الضرورى فهم هذا المظهر من حياة الطفل ، إذا أردنا فهم مشاكله فهماً حقيقياً .

الأحكام الخلقية : إن مرحلة نمو أحكام الطفل الخلقية مرحلة هامة كأساس لضبط أعماله وفهمها ، وقد تمكن « بياجيه » من دراسة أطفال تتراوح أعمارهم بين الرابعة ، والرابعة عشرة فتناول تلبيتهم لقوانين اللعب ، وقراءة كتب الكبار ، والأفكار الخاصة بالعدل . ولقد أثبتت النتائج وجود أربع مراحل :

١ – القوانين الفردية   ٢ – تقليد الكبار .

٣ – التعاون   ٤ – الشفرة أى القوانين المنظمة .

فمن سن السابعة أو الثامنة تخضع عدالة الأطفال لحكم البالغين أو لسلطانهم ، ومن سن الثامنة إلى الحادية عشرة أو الثانية عشرة يؤمن الأطفال بالعدالة القائمة

و باللعب العادل الشريف .

أما « بروكس » فقد أثبتت تجاربه أيضاً ، وجود أربع مراحل من مراحل السلوك .

أولا : إن سلوك الطفل فى المرحلة الأولى يعدله قانون نتائج الأعمال الطبيعية ، فالطفل إذا قرب يده من النار تحترق .

ثانياً : مرحلة الثواب والعقاب .

ثالثاً : مرحلة مدح المجتمع وذمه .

رابعاً : مرحلة الغيرية .

النمو اللغوى عند الأطفال

إن القدرة على استخدام اللغة هى إحدى القدرات الهامة عند الطفل ، وهى تتطلب زمناً طويلا لنموها ، وهى قدرة ذات أهمية عظيمة فى كل مظهر من مظاهر الحياة ، ويقول « ترمان » معلقاً على اختبارات الذكاء « لأستانفورد بينيه » ما يأتى : « إن الاختبار اللغوى له قيمة أعظم من أى اختبار آخر للذكاء » .

والعلاقة وثيقة جداً بين النمو اللغوى وبين العمر العقلى أكثر من العلاقة بينه وبين العمر الزمنى ، وعندما يصل الطفل إلى السنة الأولى الدراسية تصبح مفرداته اللغوية ٢٥٠٠ كلمة تقريباً ويتمكن الطفل من استخدام جمل مكونة من خمس كلمات فى الطول كما يتمكن من معرفة الحروف الأبجدية ويستطيع قراءة بضع كلمات .

وتأخذ مفردات الطفل اللغوية فى الازدياد طيلة حياته ، ويوجد اختلاف عظيم بين الأفراد من حيث كم المفردات اللغوية ، ولقد تمكن « كف » من اختبار ١١٠٠ تلميذ من السنة الثالثة حتى السنوات الأولى بالكلية ومن نتائج التجربة تمكن من حصر المفردات اللغوية للأولاد ، وللبنات .

وقد يتبين له أنه فى خلال السنوات الست الأولى تصبح مفردات الطفل اللغويه ٢,٥٠٠ كلمة تقريباً ، وفى السنتين التاليتين يتضاعف هذا المحصول اللغوى بمعدل ٢,٥٠٠ كلمة فى السنة وفى خلال السنة التاسعة يزداد محصوله اللغوى زيادة عظيمة ويصبح ٣٠٠٠ كلمة تقريباً . وتستمر هذه الزيادة فى الاضطراد طيلة الحياة المدرسية الثانوية والحياة الجامعية ، ولما كان هناك علاقة وثيقة بين الذكاء وبين

المحصول اللغوى كان — بطبيعة الحال — الفقراء فى هذا المحصول لا يرتقون إلى مرحلة التعليم الجامعى ، لهذا يصبح من الصعب علينا أن نحدد نسبة الزيادات فى المفردات كلما توغلنا فى المرحلة العليا من التعليم العالى .

إن مشكلة زيادة الثروة اللغوية هى أول مشكلة تقابل المدرسة عند التحاق الطفل بها . فعدد الكلمات التى يفهمها والتى يستخدمها فى الكتابة والقراءة والكلام يجب أن يكون مسايراً لتلك الحاجة ، فالكلمات يجب أن تحدد معناها والجمل يجب أن تكون كاملة ومناسبة .

ولقد أثبتت التجارب أن البنات أكثر تقدماً فى النمو اللغوى من البنين فتجارب « لا برانت » قد أثبتت أن البنت فى الموضوع الإنشائى تكتب بمتوسط ١٤٠ كلمة ، أما الغلام فيكتب فى نفس الموضوع وفى نفس الزمن وتحت الظروف بمتوسط ١٢٤ كلمة : أما « ديوتش » فقد وصل إلى عدة علاقات شائقة وهى :

١ — عدد الكلمات المستخدمة يتزايد بازدياد عمر الطفل .

٢ — هناك علاقة بسيطة بين عدد الألفاظ المستخدمة وبين حالة الطفل الاجتماعية والاقتصادية .

٣ — معامل الارتباط بين الكلمات المستخدمة وبين الذكاء ٠٫٣٥

٤ — هناك علاقة ضئيلة بين عدد الكلمات وبين الفرقة الدراسية .

ويبدو أن هناك عوامل كثيرة تؤثر على النمو اللغوى : فبعض مظاهر البيئة تلعب دوراً فعالا فى ذلك : وبالرغم من هذه الأبحاث الكثيرة لا يمكن الجزم بأحسن الطرق التى يمكن استخدامها للمساهمة فى النمو اللغوى ولكن يمكن أن نقول : إن هناك بعض عوامل يمكن للمدرسة أن تقوم بها ، فعلى المدرسة أن تزود خبرات الطفل الحسية ، وتربطها بالمعلومات والشروح اللغوية ، كما يجب عليها أن تزوده بالفرص الكافية ، والبواعث التى تدفعه إلى العمل ، وبذلك تتاح له فرصة استخدام اللغة بما يتناسب مع قدراته .

نمو اللعب عند الأطفال

إن اللعب لدى صغار الأطفال لعب فردى ولا يخضع مطلقاً لأية قاعدة من القواعد سوى قانون اللعب نفسه ، وإذا ما احتك الطفل بغيره يصبح اللعب أمراً

تقليدياً اجتماعياً ، ولقد تمكنت « هيتزر » من ملاحظة عدد عظيم من الألعاب الجمعى لدى الأطفال دون أن يشعروا بها . فوقفت على نوعين عامين من أنواع اللعب الجمعية هما :

أولا : نوع قوانينه محددة وخططه مرسومة ، كالألعاب الغنائية .

ثانياً : آخر قواعده عامة يتمتع فيه الفرد بجميع أنواع الحرية الفردية داخل هذه الحدود العامة ، «كلعبة الاختفاء » والبحث عن الطفل ، **أو لعبة** « اللص والأميرة » .

ويبدو أن ألعاب النوع الأول كانت سائدة بين الأطفال من سن الرابعة إلى العاشرة ، ولكن بعد العاشرة سادت الألعاب المنظمة تنظيما حراً ، كما يبدو أيضاً أن الأطفال دون العاشرة يحتاجون دائماً إلى خطة واضحة لتحقيق اللعبة . أما الأطفال الكبار فيظلون مندمجين فى اللعبة مع بعضهم ولو ترك أمر النظام حراً ، متى كانت الخطوط العامة للعبة معروفة ، ولقد أكدت « شارلوت بهلر » أن هذه النتائج أثبتتها أبحاث وملاحظات كثيرة .

ولقد قام كل من « لهمان ، ويتى » بدراسة ألعاب الأطفال دراسة تفصيلية ، فدرسوا ألعابهم فى سن الثامنة ونصف إلى سن الثانية والعشرين والنصف ، ولم تتعارض نتائج أبحاثهم مع نتائج « هيتزر » السابقة إذ وجدا أن ألعاب الأطفال تبدأ تصطبغ بالصبغة الجمعية بعد الثامنة ، والنصف كما وجدا أيضاً أنه كلما زاد الطفل كبراً فى السن قل عدد مظاهر نشاط اللعب التى ينغمس فيهـــا ، ففى سن السادسة عشرة مثلا يصبح عدد مظاهر نشاط اللعب نصف العدد الذى كان يقوم به عندما كانت سنه ثمانى سنوات ، كما أثبتت التجارب أيضاً أن الفروق بين الجنسين ليس لها ما كان متوقعاً من تغيير ، وحيث تبدو هذه التغييرات فإن لعب الذكور يأخذ شكلا يمتاز بالعنف فتدور ألعابهم حول ما يتصل بالعضلات ، والمهارات المختلفة والمنافسة ، أما ألعاب البنات فعمادها النشاط الاستقرارى .

وبعد هذا العرض السريع يهمنا أن نبحث عن العوامل التى تؤثر فى النمو الاجتماعى للطفل : على أن معلوماتنا عن هذا النمو ما زالت فى طور المهد ، كما أن معلوماتنا عن عوامله الخاصة لم تتبلور بعد ، هذا ولئن قامت بعض أبحاث فى هذا المضمار إلا أنها قليلة ، وها نحن أولاء نذكر بعض هذه العوامل :

أولا : الثقافة

إن معلومات الطفل الاجتماعية تعتمد إلى حد كبير على نوع الثقافة التي ينشأ فيها ، ويلم الطفل بهذه الحقائق الاجتماعية عن طريق الإيحاء ، والتقليد ، والاستحسان ، والاستهجان ، وعوامل الألفة ، فقبول الطفل لطرق الحياة بالأسرة ، ولعاداتها ، وصفاتها ، وللعادات السائدة في المجتمعات الصغيرة أو المجتمعات الكبيرة ، وللتقاليد القومية أو الجنسية كل هذه جميعها شواهد أو أدلة على مدى ملاءمة الطفل للنظم الثقافية .

ويمكن أن نلخص نتائج أبحاث «بهلر» التي قامت بها في أوربا فيما يلي: لقد قامت بتجاربها على نوعين من الأطفال أطفال فقراء في وسطهم الثقافي : وسنرمز لهم بالحرف «ف» وأطفال أغنياء في وسطهم الثقافي : وسنرمز لهم بالحرف «غ» ويبدو أن الأطفال الفقراء كانوا يفضلون الألعاب الجمعية أما الأغنياء ، ثقافيا فكانوا يفضلون النشاط ، وقد أثبتت الإحصائيات أن ٠,٩٠ من الأطفال الفقراء في بيئتهم الثقافية يباشرون الألعاب الجمعية وأن ٣٨٪ من الأطفال الأغنياء ثقافياً هم الذين يباشرون تلك الألعاب .

وقد أثبتت التجارب أيضاً أن الأطفال من ذوى البيئات الفقيرة ثقافياً لديهم استعداد عظيم للاستجابة لعالم الحقائق ، وهم يتمكنون من تهيئة أنفسهم لظروفهم المعيشية بسهولة ، كما أن أطماعهم المهنية لا تعدو مطالبهم المحسوسة ، كما أن استعدادهم للطاعة ، ولتنفيذ ما يطلب منهم من أعمال عظيم ، أما شغفهم بمشاكل العالم المتمدين فيقل كثيراً جداً عن الأطفال المنحدرين من بيئات غنية ثقافياً .

أما بخصوص السلوك عند المجموعتين فقد أثبتت التجارب أن الأطفال المنحدرين من بيئات متوسطة يتمكنون من ملاءمة أنفسهم مع البيئة التي يعيشون فيها ، أما أولئك المنحدرون من بيئات اجتماعية فقيرة فتبدو عليهم دلائل الفشل في ملاءمة أنفسهم كما تظهر عليهم صفات غير مقبولة .

ثانياً : النضج

إن النضوج عامل آخر من عوامل النمو الاجتماعي ، فنمو القدرات العقلية ، والنمو الجنسي ، يؤثران تأثيراً عظيماً على عملية النمو الاجتماعي .

ثالثاً : ترتيب الطفل فى الأسرة

إن ترتيب الطفل فى الأسرة يلعب دوراً كبيراً فى السلوك الاجتماعى . وقد أثبتت التجارب أن هناك مشاكل خاصه تبدو عند بعض الأطفال نتيجه لتربيتهم فى الأسرة ، فالطفل الوحيد له مشاكله الخاصه ، كما أن الطفل الثانى فى الأسرة مشاكله الخاصه غير مشاكل الطفل الأول .

والآن نتساءل عن مسئوليه المدرس .

إننا نؤمن بأن تأثير البيئه ذاتها وتأثير عامل النضج عظيم إلا أن هناك مشاكل للتوجيه ، وللأسف لم تقم مدارسنا بأى مجهود مطلقاً نحو تشجيع عملية النمو الاجتماعى ، مع أنه هو الميدان الذى يجب أن توجه إليه التربية الحديثة أنظارها ، فطريقة الكلام ، وطريقة عمل الأشياء ، والاتجاهات العقلية من الأشياء التى يجب أن يوجه المربون أنظارهم إليها ، كما أن التقليد ، والإيحاء غير المباشر يساعدان على تحقيق أهدافنا ، فيجب أن يعرف المدرسون أن ما يقولونه وما يفعلونه ، أمور هامة بالنسبة للطفل ولا تقل أهميتها عن تعاليمهم .

مراجع
الفصل السابع

عبد العزيز القوصى : أسس الصحة النفسية

١ – عبد العزيز القوصى : علم النفس التربوى

٢ – أحمد عزت راجح : أصول علم النفس

٣ – صالح عبد العزيز : التربية وطرق التدريس – الجزء الأول

٤ – رفعت محمد رمضان :

ونجيب إسكندر وزميله التربية الجنسية ترجمة سيرل بيبى

5. Keliher Alice : Some Developmental Factors in Children.
6. Paul L. Boynton : Psychology of Child Development.
7. F. Kuhlmann : The Results of Repeated Mental Re-Examinations of 619 Feeble Minded.
8. Dorris May Lee : The Child and his Curriculum.
9. E.C. Oakden & Mary Sturt : The Development of The Knowledge of Time in Children.
10. Piaget : The Language and Thought of The Child.
11. Percival M.Symonds: Education and The Psychology of Thinking.
12. Stoddard &Wellman: Child Psychology.
13. Meyer : The Child.
14. Leholine B. Zachry : Understanding The Child During the Latency Period.
15. Sahman & Paul : The Psychology of Play Activities.
16 Baby C. : Sex Education,

الفصل الثامن

طرق التدريس فى التربية الحديثة

ما المقصود بالطريقة ؟

إن الطريقة فى أوسع معانيها لا تعدو أن تكون إعداداً للخطوات اللازمة لعمل شىء من الأشياء، فالنجار له طريقته الخاصة فى تشييد المنازل الخشبية، كما أن للبناء طريقته فى البناء ، وللميكانيكى طريقته فى تصليح السيارات ، وللحلاق طريقته فى تهذيب الشعر ، وللفلاح طريقته فى الزراعة ، وللجراح طريقته فى استعمال مبضعه ، وللروائى طريقته فى التأليف ، وكل من هؤلاء يجيد الطريقة التى تذلل له العمل . والطرق عامة إما أن تكون مرتجلة أو مرتبة منظمة ، وإذا جاز لنا أن نطلق اسم الطريقة على النوعين فمما لا شك فيه أن النوع الثانى هو الخليق بهذا الإصلاح ، والسر فى ذلك هو أن الطرق المنظمة عادة أكثر اقتصاداً من المحاولة والخطأ ؛ لأنها توصل إلى النتائج فى أقصر وقت وبأقل مجهود ، خذ لذلك مثلا لسيدتين : إحداهما تقضى سحابة يومها فى إعداد الوجبات الثلاث بينما الثانية تجهز على هذا العمل فى وقت أقصر موفرة لنفسها بضع ساعات للراحة ، وفى كلتا الحالتين تتبع كل من السيدتين طريقتها الخاصة ، ولكن مما لا شك فيه أن السيدة الثانية تتبع طريقة أمثل من طريقة السيدة الأولى ، فالطريقة فى أبسط معانيها لا تخرج عن سلوك أقرب السبل فى عمل الأشياء ، ويمكن تعريفها تربوياً بأنها أيسر السبل للتعلم والتعليم ، ففى أى منهج من مناهج الدراسة تصبح الطريقة جيدة متى أسفرت عن نجاح المدرس فى عملية التدريس وتعلم التلاميذ بأيسر السبل وأكثرها اقتصاداً .

أهمية الطريقة ووظيفتها

إن أهمية الطريقة تتركز فى كيفية استغلال محتوى المادة بشكل يمكن التلاميذ من الوصول إلى الهدف الذى نرمى إليه فى دراسة مادة من المواد ، وواجب على المدرس أن يأخذ بيد التلميذ من حيث المستوى الذى وصل إليه محاولاً أن يصل به

إلى الهدف المنشود ، ولكى يحقق هذا لا بد من وجود بعض وسائل النقل التى يجب أن يلم بها المدرس .

وإذا وجدت الطريقة وانعدمت المادة تعذر على المدرس أن يصل إلى غايته وإذا كانت المادة دسمة والطريقة ضعيفة لم يتحقق الهدف المنشود فحسن الطريقة لا يعوض فقر المادة ، وغزارة المادة تصبح عديمة الجدوى إذا لم تصادف طريقة جيدة وهذا يشبه حال مسافر إلى بلد من البلدان فى سيارة ، فقد يكون هذا الشخص سائقاً ماهراً ولكن ما قيمة ذلك إذا كانت العربة فى حالة يرثى لها ، لأنه من المحتمل أن يصيبها العطب فى الطريق فلا يصل إلى مقصده ، وإذا حدث العكس وكانت السيارة جيدة والسائق يجهل أصول القيادة فقد يرتطم ويحطم عربته فى العشر دقائق الأولى ، ولنزيد القارئ بياناً عن أهمية الطريقة وحالها من قيمة فى النجاح فى الدرس بله الحياة العملية نسوق إليه المثل الآتى :

اثنان من التجار يعرضان فى السوق سلعة كالبطاطس فتقترب امرأة من كل منهما على التتابع وتبدأ بالتاجر الأول فتسأله :

— ما ثمن البطاطس اليوم ؟

— بجنيهين القنطار .

— إن البطاطس بالأمس كانت بجنيه ونصف فما السر فى هذه الزيادة ؟

— لقد ارتفع سعر البطاطس .

فتتركه المرأة وتتقدم إلى التاجر الثانى سائلة :

— ما ثمن البطاطس اليوم ؟

— بجنيهين ونصف القنطار يا سيدتى ، يا سيدتى قد تكون أسعارى مرتفعة نسبياً أكثر من غيرى ولكنى أبذل جهداً عظيما فى انتقائها فأقوم بتنظيفها وتعقيم غراراتها ، وللتأكد من صحة هذا الكلام ما عليك إلا أن تضعى البضاعة تحت الاختبار ، وعقيدتى أن هذا الصنف من البطاطس قنطاره يساوى جنيهين ونصفاً .

— صدقت أيها الرجل أريد قنطارين من هذا النوع من البطاطس .

إن هذين التاجرين عندهما نفس السلعة (البطاطس) ويتفق كلاهما فى الهدف وهو العمل على بيع السلعة ، ولكن قد وصل أحدهما إلى تحقيق هدفه فى الوقت الذى فشل فيه صاحبه والسر فى ذلك راجع إلى الطريقة .

وهذا الكلام يتحقق بحذافيره فى ميادين التدريس ، فالطريقة تصبح عديمة الجدوى إذا لم تصل بالتلميذ إلى الهدف المنشود ، والكفاءة التى تمكن المدرس من الوصول بالتلميذ إلى الهدف هى التى تحدد نوع الطريقة ، فإذا وصلنا إلى الهدف المرسوم بسرعة وبدقة فالطريقة تصبح جيدة ، ولكن إذا وصلنا إليها بطرق جانبية ملتوية فالطريقة إذن تكون رديئة ، فقد يتوصل الفرد العادي من غير إرشاد وتعليم إلى الهدف عن طريق المحاولة أو الخطأ ، والطرق التعليمية يجب أن ترتفع ، فى مستواها عن تلك الطرق العشوائية . فيجب علينا ألا نلتفت إلى تلك الطرق الرديئة ، بل نتحرى دائماً الطرق الجيدة .

ويهمنا أن نتساءل عن الأسباب التى تدعونا إلى العناية بالطريقة ، فتجعلنا ننادى بأنها يجب أن تكون جزءاً مكملا لمنهج الدراسة ؟

الواقع أن هناك عدة أسباب هى :

أولا : أنه لا يمكن فصل الطريقة عن المادة . فلكى تؤدي الطريقة وظيفتها بنجاح يجب أن ترتبط بالمادة بحيث يصبح الاثنان كلا واحداً ؛ فالطريقة لا يمكن عزلها عن المادة . بحيث تصبح قائمة بنفسها .

ثانياً : يجب أن تضمن الطريقة إمكان تناول المادة بشكل موصل إلى الهدف . ومثل هذا الضمان لا يمكن الحصول عليه إلا إذا انتقيت الطريقة للمادة بعد اختيار وتجربة .

ثالثاً : إن اختيار الطريقة أمر علمى قائم على أصول معينة لا يمكن مجانبتها . فالطريقة الناجحة يجب أن تقوم على أساس علمى من حيث ارتباطها وعلاقتها بالمادة المراد تدريسها والهدف المراد الوصول إليه .

وإذا كان الأمر كذلك فما هى الأسس أو المميزات التى يجب أن تتوافرها فى الطريقة الجيدة ؟

(١) يجب أن نجعل الهدف واضحاً أمام التلاميذ .

(٢) ومن شأنها أن نستغل الدوافع التى تدفع التلاميذ إلى العمل .

(٣) وكذلك نستغل مظاهر نشاط التلاميذ .

(٤) تبعث فى التلاميذ المقدرة على الحكم على النتائج .

(٥) تمكنهم من دراسة النتائج التى وصلوا إليها .

(٦) وتهتم بالمستوى التربوى الذى يبدأ منه التلاميذ .

(٧) وهى التى تنتقل من الناحية السيكلوجية إلى الترتيب المنطقى .

(٨) ومن شأنها أن توصل حتما إلى الهدف .

(٩) وهى التى تربط المادة بالحياة الاجتماعية .

أما عن وصول الهدف فقائم على أساس سيكلوجى غير خفى وهو أن وضوح الهدف يساعد المتعلم على تحقيقه . وقد أثبتت تجارب « بيترسن » أن ٧٥٪ من الطلبة الذين اتضحت الأهداف أمامهم قد أتوا بنتائج أحسن من غيرهم ممن لم تتضح الأهداف أمامهم وتعليل ذلك ليس بالأمر العسير ؛ لأن الفرد الذى يتضح الهدف أمامه يجد ما يسترشد به فى عملية التعليم فيتمكن من الاحتفاظ بما يساعده على الوصول إلى هدفه ويبعد العناصر غير الهامة وينظم طريقته بشكل يساعده على الوصول إلى غايته .

وكذلك يجدر بالمدرس أن يؤكد وضوح الهدف أمام التلاميذ ؛ على أن هذا الاعتبار لم يكن مرعياً من جانب المدرسين فى التربية القديمة ، وربما كان هذا راجعاً إلى أمور نجملها فيما يلى :

أولاً : خفاء الهدف على المدرسين أنفسهم فقد كان معظمهم لا يهتدى فى درسه إلى هدف واضح .

ثانياً : غموض الهدف عند الأقلية المستنيرة منهم .

ثالثاً : فصل الهدف عن مادة الدرس وهذا ما كانت تمليه الطريقة الكلاسيكية المتبعة إذ ذاك فكان من نتائج ذلك عدم وجود الحافز على العمل .

رابعاً : العقيدة الخاطئة التى كانت متفشية فى المدرسين من أن معرفة الهدف إنما هى من اختصاص المدرس : مما حرم التلاميذ من معرفة ذلك أو جعلهم يسيرون على غير هدى معروف وذلك لأن الاتجاه السائد عند المدرسين فى ذلك الوقت هو أنهم وحدهم هم الذين يعرفون أحسن ما يقدم إلى التلاميذ فلا معنى لإشراكهم معهم فالمادة التى يقدمونها لهم ضرورية لنجاحهم فى الحياة ، فيجب أن يقبلوها عن عقيدة من غير تفكير فى قيمتها .

وأما عن استغلال الدوافع التى تدفع التلاميذ إلى القيام بالعمل فيجب أن نحرص على العناية بالحوافز الباطنية . فما لا شك فيه أنه إذا أراد الفرد العناية بعمل

من الأعمال فلا بد من أن يبذل نشاطاً ولكى يبذل الإنسان نشاطاً لا بد من مثير يدفعه إلى العمل ، ويسمى هذا المثير بأسماء مختلفة كالاهتمام أو الميل أو الاتجاه العقلى أو الإرادة أو الحافز. وهذا الميل قد يكون مثيره خارجياً أو باطنياً، فى الحالة الأولى يطلق عليه اسم « الدافع الخارجى » وفى الحالة الثانية ينعت باسم « الدافع الباطنى » .

وفى حالة الدوافع الخارجيه يبدو أن المدرس هو الذى يثير التلاميذ إلى العمل فهو يحاول تحقيق هذه الاستثارة بوسائل مختلفة ، وفى هذه الحالة يختار المدرس مادته وينظمها ويزن قيمتها ويحكم على نتائجها ويبذل مجهوداً جباراً لجذب التلاميذ إليها ومثله فى ذلك كمثل لاعب الكرة الذى يعمل على جذب انتباه المتفرجين ، فالتلميذ يعد متفرجاً ، لأنه لا يشعر فى هذه الحالة شعوراً تاماً بالمشكلة فلا يعبأ بخطواتها . لذلك ترى حماساً منقطعاً متى تمكن المدرس من إثارة هذا الحماس وفى مثل هذه الظروف يعمل المدرس إلى تحقيق أهدافه ويكسب المعركة ، أما التلميذ فيذهب إلى البيت لينسى نتائج الدرس بأسرع ما يمكن، فالتلميذ لن يلحقه أو يحدث له أي تطور أو نمو طالما كانت الدوافع التى تدفعه إلى العمل غير نابعة من داخله .

وإذا أردنا نجاحاً للطريقة فيجب أن تكون من ذلك النوع الذى يحرك الدافع الباطنى ويولد الاهتمام الذى يدفع المتعلم إلى بذل جهوده ليصل إلى ما ينشده من أهداف .

وهناك عدة طرق يمكن بها تحريك هذا الدافع :

أولا : عن طريق تعريف التلميذ أهمية المادة الجديدة التى سيستعملها للوصول إلى هدف يود تحقيقه ، فمثلا إذا تمكن التلميذ من رؤية العلاقة بين ما يدرسه فى المدرسة وبين النجاح فى بعض مظاهر النشاط خارج جدران المدرسة ، ذلك النشاط الذى يهدف إلى تحقيقه من أعماق نفسه نرى أن ينزع إلى بذل الجهد ليتمكن من السيطرة على مادة الدرس طالما كانت هذه المعلومات موصلة إلى هدفه المنشود .

ثانياً : وثمة طريقة أخرى لاستثارة الدوافع الباطنية وذلك عن طريق عرض المشكلة عرضاً كلياً قبل الدخول فى التفاصيل ، وأهمية هذا العرض تختلف باختلاف النتائج المتوقعة ، فتعظم إذا كان الهدف المراد الوصول إليه هو تكوين اتجاه عقلى

أو بصيرة أو فهم، ففى تدريس الأدب إذا ما كان الهدف الذى نرمى إليه هو تقدير الجمال يجب أن يتبصر التلميذ بالإنتاج ككل قبل محاولة دراسة التفاصيل من حيث مناقشة المبنى والتراكيب ، وفى دراسة الحركات الكبرى فى التاريخ من المستحسن أن نمر مرًّا سريعاً بالأسباب العامة والاتجاهات ونتائج الحركات قبل أن نسرد التفاصيل المؤسسة عليها فإذا تبصر التلميذ بالعلاقات العامة تمكن من أن يعرف الأساس الذى سيقع عليه الاختبار ويتناول بالتنظيم والدراسة والتفصيل ، وذلك بعكس ما إذا بدئ معه بدراسة التفاصيل ؛ لأنه بذلك سيعجز عن الإلمام بالصورة الكاملة للموقف .

ثالثاً : وهناك طريقة ثالثة للحصول على الدوافع الذاتية ، وذلك عن طريق بيان المدرس للتلميذ بأن المادة التى يدرسها تمكنه من استخدام قدرات أخرى لديه ، ومعنى هذا أنه يجب على المدرس أن يطلع التلميذ ويمكنه من استخدام قدرات فى مادته كان قد اكتسبها من مواد أخرى ، كما يريه أيضاً أن القدرات الجديدة التى تتكون لديه يمكن أن تستغل فى ميادين أخرى ، ولذا يجب على المدرس أن يكون فطناً للأهداف وللمادة ومحسناً طريقته فى كل مادة ، وبذلك يلتفت التلميذ إلى أن القدرات المكتسبة من الميادين المختلفة يمكن ربطها بعضها ببعض واستغلالها بطريقة مفيدة .

وأما لماذا كانت الطريقة الجيدة تستغل نشاط التلاميذ ؟

فقد سبق أن عرفنا أن نشاط المتعلم عامل هام فى التربية ، على أن مجرد النشاط وحده ليس بكاف ولكى يكون النشاط منتجاً فى التربية لا بد أن يكون مغرضاً ، ومعنى هذا أن الفرد يجب أن يكون واضح الهدف الذى يحركه إليه دافع باطنى وهناك نوعان من نشاط التلاميذ : النشاط العقلى والنشاط اليدوى ، وقد يتوهم بعض المدرسين أن النشاط سواء أكان مغرضاً أم مفروضاً على التلميذ يجب أن يكون يدويًّا أو حركيًّا فى طبيعته ، وليس هذا بصواب لأنه من الممكن أن يكون هناك نشاط مغرض وينتهى إلى خلق أفكار جديدة أو إلى إعادة تشكيل الأفكار القديمة وإعطائها معنى جديداً هامًّا ، والنشاط فى هذه الحالة نشاط عقلى ولكنه مغرض فمن المستحسن أن نشجع التلميذ على التبصر بالهدف سواء أكان هذا الهدف يستدعى منه نشاطاً جسميًّا أو عقليًّا .

وأما كون الطريقة الجيدة تمكن التلاميذ من الحكم على النتائج ؛ فذلك راجع إلى ما يأتى :

أولا : إنه من طبيعة الطريقة الجيدة أنها تبعث على العمل ، ويمكن تحقيق هذا بطرق عدة ، فلكى يتمكن التلميذ من تقدير نوع عمله يجب أن يضع نصب عينيه الهدف الذى يهدف إليه طالما كان هذا أساساً للحكم ، وفى عملية التقدير هذه يتمكن التلميذ من معرفة وقياس مدى تقدمه ، وهذا بدوره يحفزه على الاستزادة من النشاط .

ثانياً : إن هذه الطريقة تمكن التلميذ وتدربه على كيفية التفكير ، وإنه لكى يقدر نتائجه يجب عليه أن يرى أو يحدد أهدافه وأن يجمع الحقائق وأن يحلل ويقدر قيم هذه الأشياء ، وأن يصل إلى النتائج وأن يرسم الخطوات التى تصل به إلى زيادة التحسن .

وأما كيف نمكنهم من دراسة النتائج التى وصل إليها ؟ فذلك لأن نتائج عملية التعلم يمكن تلخيصها فيما يأتى :

١ — تكوين بصيرة أو فهم لدى المتعلم .

٢ — « عادات أو مهارات لدى المتعلم .

٣ — « اتجاهات عقلية أو تقدير لدى المتعلم .

ولا توجد طريقة واحدة للتدريس يمكنها أن تنتج جميع هذه النتائج بدرجة واحدة ، بل قد تكون البصيرة طريقة من الطرق ، بينما يمكن استغلال الأخرى فى تكوين التقدير ، والثالثة فى تكوين المهارات ولذلك يجب أن تختلف عناصر المادة التى تدرس للتلميذ وفقاً لاختلاف الهدف كما أنه لا بد أن يتبع ذلك الاختلاف الطريقة .

وأما اهتمام الطريقة بالمستوي التربوي الذى وصل إليه التلميذ ، فقد سبق أن أشرنا إلى أن عملية التعلم الحقيقى أو النمو لا تحدث إلا إذا تحقق وجود الدافع الباطنى وهذا الدافع منتج من نتاج الخبرة السابقة ، فلا بد أن يكون متصلا بالمستوى التربوى الذى وصل إليه التلميذ فإذا كانت مادة الدراسة أو طريقة التدريس أرقى من المستوى التربوى صعب على المدرس استغلال دوافع التلميذ الباطنية التى كونها المدرس لديه وعندئذ يضطر إلى تشجيع المشجعات الخارجية

لجذب انتباه التلميذ للون من المعلومات يصبح التلميذ فيه متفرجاً بدلا من أن يكون مساهماً ، ونحن نرى أن الكلب قد يموت جوعاً مع أن الطعام قد يكون معلقاً أمامه بحيث لا يستطيع الوصول إليه عن طريق القفز ، أما إذا ما وضع بحيث يمكنه أن يصل إليه فإنه يلتهمه فتتمشى فيه عملية الحياة والنمو معاً ، وبالمثل إذا كانت الطريق التربوية فوق مستوى التلميذ عز عليه الوصول إلى الأهداف المنشودة ، وقد تخونه القدرة على تحقيق الهدف فيلجأ إلى تغييره ، ونحن فى تقديرنا للمستوى التربوى الذي يبدأ منه التلميذ يجب علينا مراعاة الاختلافات الفردية الخاصة بالسن وبالمرحلة التعليمية ، وأما لماذا كانت الطريقة الجيدة تهتم بالاعتبارات السيكولوجية عن الاعتبارات المنطقية ؟

فإن الطريقة السيكولوجية طريقة مرتبطة بالشخص ، محورها الفرد المتعلم ، كما ترتبط أشد الارتباط بالخبرات الحسية ، من أجل هذا يجب أن تكون هى نقطة البداية ، والمحور فى عملية التعليم ، والمدرس فى بدء تدريسه بهذه الطريقة يجب أن يستغل الوسائل التربوية المناسبة لتلاميذه . هذا وأما الخطوات التالية فموضع نقاش ومثله فى ذلك مثل الطيار الذى يرتفع من مطار فى وسط المدينة ويحوم حولها مرتين أو ثلاث مرات ليبدأ الطيران ، وعليه بعد ذلك أن يحدد خط سيره ، ثم يتقدم مباشرة إلى أهدافه ، وهو فى هذه الحالة لا يظل يدور حول المدينة فى دوائر تتسع الواحدة منها عن الأخرى حتى يتلاقى بالهدف ، فهو يعلم أنه إذا اتبع هذه الطريقة إنما يتبع طريقة معوجة وخاضعة لظروف قد لا توصله إلى الغرض المنشود وذلك بالإضافة إلى ما فيها من ضياع للوقت والمجهود ، وأمثل الطرق التى يلجأ إليها الطيار عادة هى استغلال الطريقة السيكولوجية وهى الطريقة الأولى فهو يبدأ بها فإذا اطمأن تقدم إلى الطريقة المنطقية التى توصله إلى الهدف ، والمدرس الذى يلجأ إلى استخدام الطريقة السيكولوجية مثله مثل الطيار الذى يحلق ويطير فوق المدينة ، فهو قريب دائماً من الخبرات التربوية الحالية للتلاميذ ، ولكنه يبنى عليها خبرات قليلة وحديثة . ولأنه لا يمكنه أن يعلم تلاميذه كيف يوجهون مظاهر نشاطهم إلى مشكلة لم يلمسوها ، لأن ذلك خارج عن طاقتهم وفوق مستواهم .

وفى حياتنا العادية تعظم أهمية التنظيم المنطقى ، ولقد كانت هذه الطريقة هى المتبعة فى التدريس ولم يكن هناك ارتباط بينها وبين خبرات المتعلم ، ولقد كانت

من نتائجها التضحية بالفرد ومطالبه من أجل تحقيق العمل وكانت لا ترمى إلى أكثر من جمع شتات المعرفة فقط . ولذلك قد تعرضت هذه الطريقة المنطقية للنقد اللاذع وذلك لبعدها عن خبرات التلاميذ وميولهم .

فالأفضل أن يبدأ المدرس بفتح الطريق أمامه متبعاً الطريقة السيكولوجية ثم ينقل منها إلى استخدام الطريقة المنطقية .

تطور الطريقة فى العصور الحديثة

١ – طريقة هربارت :

سوف لا نرجع بالقارئ إلى تطور الطريقة فى بداية عهدها فى الشعوب البدائية أو غيرها ، ولكن سنبدأ الكلام عنها بالطريقة التى ابتدعها « هربارت » ولقد كان نجاحه فى هذا المضمار أكثر ممن سبقه من المربين ، فقد وضع طريقته على أسس سيكلولوجية عملية التعلم ، ونظريته السيكولوجية كانت وليدة علم النفس الترابطى وكانت تعرف باسم « نظرية الكتل المتآلفة » ووفقاً لهذه النظرية يتعلم الإنسان الحقائق الجديدة بمساعدة الحقائق القديمة . فالطفل عند ما يدخل المدرسة يحمل معه ثروة فكرية ناتجة عن احتكاكه بالبيئة ، وهذه الثروة سوف تساعده فى المستقبل على هضم الحقائق الجديدة .

ولقد وضع « هربارت » أربع خطوات متميزة بواسطتها يتمكن المدرس من تسيير دفة الدرس ، وهذه الخطوات الأربع قد زادها أحد أتباعه خطوة خامسة فأصبحت تعرف بعد وفاته باسم الخطوات الخمس وهى :

أولا : التمهيد أو الإعداد : وبهذه الخطوة يبدأ المدرس درسه بحقائق يعتقد تماماً أنها معروفة لدى التلاميذ ، وبعبارة أخرى يبدأ بمعان واضحة لدى الطفل مبنية على خبرات سابقة أو على مدركات حسية مألوفة عنده .

ثانياً : العرض : وفى هذه الخطوة يعرض المدرس حقائقه الجديدة التى يود أن يعلمها للأطفال .

ثالثاً : الربط : وقد تكون هذه المرحلة أهم الخطوات الخمس ، فالمدرس فيها يتقدم بعقلية الطفل إلى مقارنة الخطوتين السابقتين ، وكلما تمكن المدرس من ربط الجديد بالقديم ، ضمن عنصر التمثيل السيكولوجى .

رابعاً : مرحلة التنظيم أو التعميم : وفى هذه المرحلة يعرض المدرس أمثلة

مطابقة للموضوع ولكنها جديدة تجذب انتباه التلاميذ ، وعن طريق هذه الأمثلة يتمكن من تعميم ما سبق أن أدركه التاميذ فى الخطوة السابقة .

خامساً : التطبيق : وفى هذه المرحلة من المحتمل أن يطلب المدرس إلى تلاميذه تطبيق ما سبق ذكره على مشاكل جديدة ، فمرحلة التطبيق إذن مرحلة تساعد التلميذ على أن يقوم بنفسه بحل المشاكل وفقاً للقاعدة الجديدة أو للتعميم السابق فهمه .

و « هربارت » بخطواته السابقة قد أمد المدرس بوسيلة فعالة من وسائل العرض كما أنه قد فكر فى الطريقة التى بها يبعث فى الدرس الحياة، وهو فى ذلك قد أبرز عبقرية عظيمة ، فقد بدأ من نفس البداية التى بدأ بها « روسو » و « بستالوتزى » فقد بدأ بميول الأطفال ، وهى التى تحرك النشاط الذاتى ومن المعروف أنه لا بد من وجود قدر معين من الميول أو النشاط الذاتى لتمام عملية التعليم .

والعادة السائدة لدى المدرسين أنهم يستثيرون ميول التلاميذ كى يتعلموا ، ولكن « هربارت » كان يعتقد أن العكس صحيح فالتلاميذ لا بد أن يتعلموا شيئاً حتى يتكون لديهم الميل لتعلم أشياء أخرى ، فالميل أو الاهتمام بعبارة أخرى هو الترابط السار الذى بواسطته تجذب الأفكار القديمة الأفكار الحديثة فهو منتج من نتاج عملية التمثيل العقلى، ولذلك اهتم « هربارت» وأتباعه بتكوين ميول متعددة الاتجاهات لدى الأطفال . فالميل عند « هربارت » ميل وظيفى يعمل على تسهيل عملية الغرض وضمان الدافع إلى العمل .

مما تقدم يتبين لنا أن جذب انتباه الأطفال عملية شاقة عند «هربارت» فهى أكثر من مجرد نسلية للطفل . ولقد كان ينصح المدرس بأن يعمل على كسب عزيمة الطفل وذلك عن طريق تلقين سابق للأفكار الحقيقية ، تلك الأفكار التى ستولد عنده العزيمة الصادقة لا مجرد الاعتماد على المشوقات الخارجية كالثواب أو العقاب .

ونظرية « هربارت » فى التمثيل العقلى قد ألهمته نظرية سابقة لعصره وهى : أنه لا فائدة من كبت مظاهر النشاط غير المرغوبة لدى الطفل ما لم تكن هناك مظاهر نشاط جديدة تحل محلها ، ولذلك كان ينصح المدرس بأن أحسن طريقة لحفظ النظام فى الفصل هى ألا يترك التلاميذ بلا عمل ، بل يشغلهم بوجوه النشاط المختلفة ، فهذا من شأنه أن يصرف التلاميذ من العبث بالنظام والإخلال به ، وقد كان

« هربارت » لا يسمح بالعقوبة البدنية إلا عند الضرورة القصوى وكان ينصح دائماً بالابتعاد عنها .

٢ – طريقة النشاط الذاتى

إن بذور الحركة « الرومانتيكية » التى وضعها روسو فى كتابه « إميل » قد أينعت فى الطريقة التربوية التى اتبعها « فروبل » أكثر من إيناعها فى طرق المصلحين الذين ظهروا فى مستهل القرن التاسع عشر أمثال «بستالوتزى»، و« هربارت » ، فقد آمن« فروبل » بما سبق أن نادى به« روسو» من ضرورة احترام الطفل، والعمل على توجيه نموه ، ولذلك نصح الآباء والمدرسين بعدم التدخل فى قوانين الطبيعة للطفل التى تعبر عن نفسها فى التكوين الذاتى له فلا بد أن يبذل المدرس جهوده لخلق موقف جديد تتمكن فيه قوى الطفل الفطرية من أن تفك عقالها لتعبر عن نفسها ، فهدف الطريقة التى يستخدمها المدرس يجب أن يكون فك عقال طبيعة الطفل لا العمل على كبتها ، فالطريقة يجب أن تكون ابتكارية لا مجرد طريقة تقليدية .

ولقد وجد « فروبل » أن اللعب هو الطريق الطبيعى لتشجيع التكوين الذاتى وكان هذا حدثاً جديداً بين المربين ، إذ أن نظرتهم إلى اللعب قد كانت تخالف نظرته ، فاللعب عنده أمر تربوى بوساطته يتمكن المدرس من فك قوى الطفل الباطنية ، فهو الطريق الطبيعى الذى به يتمكن الطفل من التعبير عن نفسه بعيداً عن ضغط الكبار وسلطانهم . ولقد بنى « فروبل» هذا الرأى على أساس فلسفى عنده فالحرية فى نظره ليست منحة يمنحها المدرس للتلميذ ولكنها شىء يمكن الحصول عليه نتيجة للنشاط الذاتى ، على أن هذه النظرية لم تؤمن بها ألمانيا الأوتوقراطية ، لأنها كانت تشك فى نتائجها السياسية والاجتماعية ما دام يشوبها عنصر الحرية ، لهذا راجت فى أمريكا الديموقراطية أكثر منها فى ألمانيا .

٣ – التدريس بواسطة طريقة لمشكلة أو طريقة المشكلة فى التدريس

طبيعة حل المشكلة .

أهمية المشكلة فى الحياة : يقول « أفريل » فى كتابه « عناصر علم النفس التربوى » : « إن الحياة الجديرة بهذا الاسم هى تلك الحياة التى لا تخلو من مشاكلها، فالحياة دون أطماع أو دون مشاكل معناها نصف حياة ، ونحن نقول إن الفرد العادى

لا يمكنه أن يعيش حياته الخاصة دون أن يواجه مشاكله الخاصة ، ودون أن يصل إلى حل أو بعض حل لها : فطبيعة الحياة نفسها تتطلب مقابلة المشكلات ، والعمل على حلها ، وحتى الرجل البدائى له مشاكله الخاصة فى البحث عن الطعام ، والمأوى ، والمسكن ، والأمن : ويشير « جون ديوى » إلى أن مشكلة الطفل الرئيسية لا تعدو السيطرة على جسمه كوسيلة من الوسائل التى تمكنه من الوصول إلى حالة الملاءمة بين نفسه وبين البيئة الاجتماعية ، والطبيعية ، فالطفل يجب أن يتعلم القيام بكل شيء ، عليه أن يتعلم كيف يرى ، وكيف يسمع ، وكيف يصل إلى الأشياء، وكيف يقبض على الأشياء ، وكيف يتزن جسمه ، وكيف يحبو ، ويزحف ، ويمشى . . . إلخ بهذه العمليات أجمعها نتطلب لوناً من ألوان التفكير ، حتى ولو كان هذا التفكير فى مرحلته البدائية .

وهذا التكيف الذى تناوله « جون ديوى » يستمر أو يجب أن يستمر مدى الحياة ، فبتعقد المشاكل السابق ذكرها نجد أن عملية التفكير اللازمة لحلها يجب أن تتعقد بطبيعتها . وبظهور طور المراهقة تبدو مشاكل من نوع آخر تتطلب تكييفاً اجتماعياً خاصًّا بهضم المنهج الدراسى ، واختيار العمل الذى يتلاءم مع طبيعة الشاب والإعداد الذاتى لهذا العمل ، ثم ما يتبع ذلك من مشاكل الأسرة ، والعمل ، والحياة السياسية ، والاجتماعية ، كل هذه الأشياء تتطلب حلولا .

وإذا كان حل المشاكل يكون جزءاً هامًّا من دستور هذه الحياة ، أصبح من أهم واجبات المدرسة أن تبحث عن طريقة ، تمكن أبناءها من حل المشاكل ، التى تعترضهم فى مستقبل الحياة ، وفى ذلك يقول « أفريل » ما يأتى : طالما كانت المشاكل تسود حياة معظم الناس ، يتبين من ذلك أن من أهم أهداف المدرسة هو تأكيد ، وتعظيم الطرق التى تشجع الأولاد على التفكير بقصد جعل شباب المستقبل أو مفكرى المستقبل ، أو حالى مشاكل المستقبل لا يتعلمون كيف يفكرون لهدف الوصول إلى النتائج فحسب ، بل للشعور بالسعادة أيضاً فى أثناء هذا الحل — فليس هناك أعظم من أن يشعر الشاب بالثقة بالنفس بعد حل مشكلة من المشاكل ، فيكون هذا أكبر عامل من عوامل احترام الذات ، والثقة بالنفس بها .

ويؤكد « جورج برنارد شو »أن شهرته إنما ترجع إلى أنه كان يفكر على الأقل مرتين كل أسبوع بينما غيره من الناس لا يستغل هذه القدرة على التفكير ، ولقد

ديوى » العمليات التفكيرية إلى أربعة أنواع ، تبدأ من أحط أنواع التفكير ، وتنتهى بأرقى العمليات التفكيرية .

– فالتفكير فى أحط درجاته يشمل عند « جون ديوى » أحلام اليقظة ، والآراء الشاردة وكل ما يطرأ على الذهن من سانحة أو طارئة أو شاردة .

٢ – والتفكير فى مرحلته الثانية ينطبق على الأشياء التى لا تتصل بالحواس الخمس ، كالقصص الخيالية ، والأحداث المستثمرة .

٣ – أما التفكير فى مرحلته الثالثة فيتضمن المعتقدات التى لم تثبت بعد ، فبعض معتقداتنا قد قبلناها دون تفكير ، تعلمناها بهذا الشكل ، وقبلناها لأن التقاليد والعرف لعب دوراً كبيراً فى فهمنا له .

٤ – أما النوع الرابع من التفكير فهو التفكير العميق ، وهذا النوع من التفكير يمتاز بالحيوية ، والثبات ، وهذا هو النوع الذى نهدف إليه .

ويمتاز التفكير العميق بالمميزات الآتية :

١ – يمتاز بأنه أرقى مرحلة من مراحل التفكير ، ومما يدفع المرء إلى التفكير شعوره بأنه يقابل حالة حيرة أو ارتباك أو شك ، إذن لا بد من أن يثير التفكير أمراً ما ، لا بد من وجود مشكلة تتحدي تفكيره ، إذن لا بد من مشكلة تسبب عدم اتزان الكائن الحى أو تشعر الكائن الحى بعدم الاتزان أو فقدان الاتزان .

٢ – هذا الشعور يتحدى المشكلة من شأنه أن يجعل الكائن الحى يضع خطة للعمل عمادها الخبرة السابقة أو المعلومات السابقة ، ولما كانت المادة التى بين يديه ناقصة لا تؤدى إلى الحل كان عليه أن يفكر فى مصادر أخرى غير هذه المصادر ، مما لا شك فيه أن المصدر الأكبر هو الخبرة السابقة ، والمعلومات السابقة ، فإذا كان الإنسان قد مرت به من قبل خبرة أو إلمام بمثل هذه المواقف فلا بد أن يجول بخاطره بعض الاقتراحات التى تؤدى إلى الحل ، وإن لم يكن هناك سابق خبرة سيظل فى حيرته . وهذا ينطبق تمام الانطباق على كل من الراشد ، والطفل .

٣ – ولا يسلم الإنسان بالوصول إلى الحل إلا بعد نقده ، واختباره ، وإذا كان ما يجول بخلد الفرد منا من اقتراحات قد قبل ، فالتفكير فى هذه الحالة عملية سهلة خالية من كل نقد ، ولكن إذا قلب الإنسان الفكرة فى هذه مرة بعد أخرى فمعنى هذا أن الإنسان يسعى للوصول إلى أدلة أخرى يستند عليها . يسعى أيضاً

للوصول إلى خامة جديدة تساعده على الحل ، والنجاح فى مثل هذه العملية التفكيرية هو ما يميز التفكير الذى يتطلب الرغبة فى تحمل تلك الحالة العقلية التى تلازم حالة فقدان الاتزان نتيجة تحدى المشكلة للإنسان :

هذا ولئن كانت خطوات « ديوى » التفكيرية لا يزال مأخوذاً بها حتى الوقت الحاضر ، رغم قدم عهدها ، إلا أننا نجد فيما كتبه « دوننج » فى كتاب « عناصر التفكير العلمى » ، ما يمكن أن يساعدنا فى عرض ، وتمثيل الطريقة فى التفكير : لقد ذكر سبعة عناصر هامة فى عملية التفكير الصحيح ؛ وهى :

أولا : الملاحظة المغرضة ويشترط فيها :

(ا) أن تكون صحيحة .

(ب) أن تكون شاملة .

(حـ) أن تكون تحت مختلف الظروف ، والأحوال .

ثانياً : عنصرا التحليل ، والتركيب

(ا) فلا بد من الكشف عن العناصر الأساسية .

(ب) ولا بد من مراعاة أوجه الشبه ، وأوجه الخلاف .

(حـ) ولا بد من زيادة عنصر الانتباه فى الحالات الشاذة .

ثالثاً : استدعاء سابق للخبرة أو تذكر الخبرة السابقه .

رابعاً : فرض جميع الفروض الممكن أنها تؤدى إلى الحل .

خامساً : التحقيق عن طريق القيام بالتجارب .

(ا) لا بد من قياس المتشابهات عن طريق التجربة .

(ب) لا تسمح إلا ببقاء متغير واحد .

سادساً : التفكير أو التعقل — وهذا يتطلب :

(ا) تنظيم المادة .

(ب) مناسبة المادة .

سابعاً : القدرة على الحكم ويشترط فيه :

(ا) ألا يلونه عنصر التحزب .

(ب) يجب ألا يكون شخصياً .

(حـ) ولا يصدر الإنسان حكمه إلا بعد أن تصبح المادة مناسبة .

المميزات الأساسية للتفكير السليم

مما سبق أن عرضناه من آراء « جون ديوى » ، ومن آراء « دوننج » يمكن أن نستخلص المميزات الرئيسية للتفكير السليم فيما يأتى :

١ ــ القدرة على الشعور بوجود مشكلة تسبب الحيرة .

وهذه القدرة وإن كانت تعتبر أساسية لكل تفكير ، إلا أننا نعتبرها دائماً ميزة من مميزات التفكير السليم . فلو لم يكن هناك حالة حيرة ، وعدم اتزان تدفع العقل إلى التفكير لما حدثت العملية التفكيرية مطلقاً .

٢ ــ القدرة على تمييز طبيعة المشكلة بوضوح .

وإن لم يتمكن الفرد من معرفة المشكلة التى أمامه والإلمام بطبيعتها وأصبح الأمل فى حلها ضئيلا جداً ، فكثير من الناس لا يشعرون بالمشكلة إلا شعوراً غامضاً ، وتعوزهم القدرة على إبرازها ، والتفكير فى حلها .

٣ ــ القدرة على استيعاب المشكلة فى الذهن عند دراستها .

كثيراً ما يضل الإنسان الطريق ــ عند تفكيره فى حل مشكلة ــ وهذا خطر داهم يتعرض له الفصل المدرسى فى إبان المناقشات ، فكثيراً ما تؤدى المشكلة إلى موضوعات أخرى أقل منها أهمية ، وبعد فترة ، يتنبه الجميع إلى أنهم حادوا عن طريق حل المشكلة الأساسية . ويكونون قد أضاعوا الوقت الطويل سدى .

٤ ــ القدرة ، والاستعداد والجرأة على فرض الفروض :

فكثير مما وصلت إليه البشرية من تقدم فى ميادين العلم ، والمدنية ، والاختراعات إنما هو من نتاج روح المخاطرة فى العملية التفكيرية ، وفى الفروض . فمثلا « جاليليو ، وكوبرنيكس » لولا جرأتهما فى فرض الفروض، ما وصلا إلى ما يتمتع به العالم اليوم من نتاج أبحاثهما ــ فالجرأة فى التفكير تؤدى إلى الكشف عن طبيعة الحق ، والخير ، والجمال .

٥ ــ القدرة على فرض الفروض أو الحلول :

إن العمل الخصب مليء بالمقترحات ، وقادر على وضع خطط الهجوم على المشاكل التى تقابله ، كما أن القدرة على بلورة المشكلة أمر يحتاج إلى مواهب عقلية وخبرة طويلة ويجب ألا ننسى أيضاً أن قدرة نمو الفرد على التخيل، وشجاعته فى اقتحام المشكلة ، يلعبان دوراً كبيراً فى فرض الفروض .

٦ – القدرة على اختبار الحلول المقترحة بعد النقد :

وهذه القدرة على محك العملية التفكيرية والمشكلة هى : هل يتمكن الفرد من تقدير جميع العوامل المطلوبة ، فيحلل ، ويركب الحقائق بحيث ينتهى إلى نتائج محدودة؟ فالقدرة على التقويم الصحيح هى المعيار الذي تقاس به العوامل التى تتدخل فى الحلول المقترحة .

٧ – القدرة والاستعداد على التخلص من الفروض التى ثبت للعقل عدم صلاحيتها :

إن الفرد قد تعوزه الشجاعة للتخلص من فرض لا يؤدى إلى الحل ؛ فقد يبذل الإنسان الساعات ، والأيام ، والأسابيع ، والشهور ، وأحياناً السنين فى حل المشاكل فكثيراً ما تتلون النتائج التى يصل الإنسان إليها بسابق فكرة أو سابق رأى تعشم الباحث أن يصل إليه ؛ من هذا يتبين لنا أهمية التفكير الموضوعى ، والتخلص من العنصر الذاتى أثناء عملية التفكير .

٨ – القدرة على ضبط الأعصاب وعدم القفز إلى نتائج سريعة :

فجميع المفكرين تفكيراً علمياً يمتازون بالتريث ، وعدم التسرع فى إصدار الأحكام حتى يتمكنوا من جمع جميع الحقائق ، ووزنها ، وغربلتها ، وتقديمها . وهذا أمر هام جداً ، إذا تطلبنا الوصول إلى نتائج صحيحة ويلعب التحيز دوراً هاماً جداً فى الوقوف فى طريق الأحكام الصحيحة . يقول «ديوى» : إن « التريث فى الأحكام ، قد يبدو مؤلماً للفرد ولكنه مع ذلك هو العنصر الهام الفعال فى التدريب على العادات العقلية السليمة » .

٩ – القدرة ، والاستعداد على إعادة النظر فى النتائج للتأكد من صحتها :

وهذا ما يعرف عندنا جميعاً بمرحلة التحقيق ؛ ونحن لا ننكر مطلقاً أهمية إعادة النظر ، والمراجعة التى تثبت صحة التفكير ، وسلامة النتائج ، حتى الطفل فى مدارس المرحلة الأولى ، نحن نلزمه بمراجعة عملياته الحسابية، لعله يكون قد أخطأ فى الجمع أو الطرح أو الضرب أو القسمة . . . إلخ .

فيمكننا إذاً كمربين ، وكمدرسين أن نصل بأبنائنا إلى معرفة مميزات التفكير السليمة سابقة الذكر ؛ لتمكننا من أن نتخلص من مساوئ حياتنا الاجتماعية ، والسياسية ، وتمكننا أيضاً من رفع مستوى تفكيرنا الاجتماعى ، ومن السير بمدنيتنا الحديثة بخطوات فسيحة إلى الأمام ، فإن ما يعوق تقدم الإنسان لا يعدو أن يكون

ضعفاً فى القدرة على التفكير ، وعدم الرغبة فى التفكير بشدة ، وعدم الميل إلى التفكير فى نواحى العلاقات الإنسانية بشيء من الأمانة .

ونحن إذا ما طالبنا المدرس بتشجيع التفكير السليم بين أبنائه وتلاميذه ، فإنما نحن نطالبه بتعويدهم على « حل المشكلات » ، وقد سبق أن أثبتنا أن حالة الحيرة العقلية هى أمر ضرورى فى عملية التفكير السليم ، فهى التى تتحدى العقل وتبعثه على اليقظة ، والتفكير ، وجدير بالمدرس أن يلم بمظهرى حل المشاكل التى يجب على التلميذ أن يتعودها فى مصارعته لها ؛ وهما :

أولا : على المدرس أن يتخير المشاكل المناسبة للتلميذ ، ويجب أن يكشف له عن طرق جديدة لصرع هذه المشاكل .

ثانياً : لا بد أن يعمل المدرس على مساعدة تلميذه فى الكشف عن المبادئ والمعانى العامة التى يغلب عليها الطابع المعنوى، وهنا نجد أن كثيراً من المواقف التى تحتاج إلى حل المشاكل قد تؤدى إلى الكشف عن قانون أو مبدأ أو فكرة معنوية، فهذا ما يجب على المدرس تشجيعه .

مامعنى طريقة المشكلة

نحن إذا أردنا أن نصل إلى تعريف دقيق لطريقة المشكلة وجب علينا أن نسلم بأمرين هامين هما :

١ ــ أن حل المشكلة إنما هو مميز لأى جهد مبذول فى عملية التفكير المستنير .

٢ ــ أن جميع طرق التدريس الحديثة تهدف إلى تشجيع التفكير ، وهذا هو ما يميزها عن الطرق التقليدية .

وجميع العمليات التربوية تتطلب التفكير ، أو تتطلب حل المشكلة :

وأول ما يجول بذهننا الآن من الأسئلة هو كيف يمكننا أن نستخدم الطريقة التفكيرية داخل جدران الفصل الذى سادت فيه الطرق التقليدية القديمة ؟ نحن ننادى أولاً وقبل كل شيء بأن تكون المشكلة من ذلك النوع الذي يتحدى تفكير التلاميذ ، ويشغل مظاهر نشاطهم مدة طويلة ، ثم يجب أيضاً أن نعرف ما هو المدى الذى إذا ما وصلت إليه المشكلة تحولت إلى مشروع ؟ ورداً على هذا السؤال الأخير نجيب بأننا سنعود فى الصفحات المقبلة عودة نفصل فيها الفروق بين المشروع

والمشكلة ، ولا يهمنا الآن إلا أن نحدد معنى المشكلة :

يؤكد « ستورمزاند » نحن نحسن صنعاً إذا احتفظنا « بطريقة المشكلة » وقصرناها على جميع العمليات التعليمية التى ترتبط بمشاكل فى المستوى العقلى فحسب .

« فطريقة المشكلة تتطلب تنظيم العمل المدرسى بشكل يمكننا من أن نقدم أمام عقل المتعلم مشكلة تتحداه ، وتدفعه إلى بذل مجهود يوصله إلى الحل فى المستوى العقلى » .

وطريقة المشكلة قد يقوم بها فرد أو مجموعة . وفى حالة ما يقوم بها مجموعة من التلاميذ يجب أن نؤكد ضرورة عنصرى التعاون ، وتحمل المسئولية ، فعن طريق المناقشات يمكن تحديد المادة وترجمتها ، والوصول منها إلى نتائج ، وقد يتمكن الأفراد من العمل مستقلين عن بعضهم فى حل المشكلة ، ويمكنهم أن يصلوا إلى نتائجهم الفردية بتوجيه من المدرس .

وهنا يجب أن نقف قليلاً لنرى خطوات « هربارت » ثم خطوات « مدريسون » فى توجيه دروس المدرسين فى الفصل .

أولا : خطوات « هربارت » هى :

١ — الإعداد . ٢ — العرض . ٣ — الموازنة . ٤ — التعميم . ٥ — التطبيق .

وإذا ما أنعمنا النظر فى خطوات « هربارت » الخمس السابقة أيقنا أنها أبعد ما تكون عن طريق حل المشكلات ، ولكن يمكن أن ننفث فيها من روح طريقة المشكلة إذا ألقينا العبء فيها على التلميذ لا على المدرس ، يمكن تنظيم الطريقة بحيث يضع التلميذ إصبعه على المشكلة تحت إشراف المدرس وتوجيهه .

(ا) وهناك أوجه شبه وقرابة بين خطوات « ديوى » الخمس وخطوات « هربارت » ولكن أوجه الاختلاف أكثر أهمية من أوجه الشبه على أن « ديوى » نفسه يوحى إلينا بأهم مواطن الضعف فى طريقة « هربارت » عندما يقول : إن الطريقة « الهربارتية » لا تشير مطلقاً إلى صعوبة أو مشكلة تحتاج إلى بحث ، مع أن ذلك هو المحرك المهم لعملية التربية الحقيقية ، إن « هربارت » يعرض على تلاميذه مادة جديدة فى الخطوة الثانية (مرحلة العرض) إلا أن هذه المادة الجديدة لا يمكن أن تعادل المادة التى يتطلبها التغلب على مشكلة ما ، كما هو الحال فى

طريقة « ديوى » ، فالمادة عند « ديوى » لا تعرض ولكن يبحث عنها الأطفال للتغلب على المشكلة . زد على ذلك أن المادة الجديدة لا يهضمها العقل بالطريق الشكلى الذى يستعين بالمعلومات القديمة ، ولكنها تأتى بالطريق العرضى عند ما نسير فى المشكلة ؛ وإذاً : فلاغرابة أن يعلق « ديوى » على هذا الموقف قائلاً : « إن الطريقة الهربارتية تبدو كما لو كانت تهتم بالتفكير كمنتج من نتاج اكتساب المعلومات بدلا من اعتبار المعلومات عملية كمنتج من نتاج التفكير » ، على أن الاختلاف بينهما لا ينتهى عند هذا الحد ،فهناك اختلاف عظيم بين مرحلة التطبيق عند « هربارت » ومرحلة التحقيق أو الاختبار عند « ديوى »[*]، فمرحلة التطبيق « الهربارتية » تضع أمام التلاميذ مبدأ من المبادئ يعرفه المدرس ويحاول أن يدخله فى عقول التلاميذ عن طريق التمثيل والتعميم أما فى مرحلة الاختبار أو التحقيق عند « ديوى » فإن نتاج هذه المرحلة غير مضمون فكل ما يمكن أن يقوم به المدرس ما هو إلا إسداء النصيحة وتوجيه التلميذ إلى ما يؤدى به إلى حل المشكلة .

وثمة اختلاف آخر بين « ديوى » و « هربارت » فقد وجد ديوى صعوبة فى فهم نظرية « هربارت » الخاصة بالاهتمام أو الميل ؛ إذ أنها اعتبرت الحالة الوجدانية كمنتج أو أثر للتعلم ، ولم تعتبرها مظهراً من مظاهر الدوافع الفطرية ، وهوينصح المدرس بجعل الاهتمام هو المحرك للعمل عند التلاميذ ، ويحذره من أن يخدع إذا ما رأى الطفل وقد بدت عليه مظاهر الاهتمام أو بذل الجهد ، كما يحذره من المشوقات المصطنعة وتغطية المعلومات بطبقة سكرية ، فالمعلومات يجب أن تحرك دوافع الطفل الفطرية وعند ذلك يصبح اهتمام الطفل أمراً طبيعياً وحقيقياً كما يصبح بذل الجهد صادراً عن الدوافع الفطرية .

وطريقة المشكلة كما عرضها « ديوى » تبدو مرتبة ترتيباً منطقياً ، ولكن الاهتمام — كما يراه « ديوى » — يحتم على المدرس أن يسلك الطريق السيكلوجى فى عرض الدرس .

ففى طريقة « ديوى » التفكيرية نجد أنْ لا تعارض بين الترتيب المنطقى والترتيب السيكلوجى فكل منهما يعتمد على الآخر .

(ب) وأخيراً يجب أن نلاحظ أن « ديوى » قد اهتم اهتماماً بالغاً بطريقة المشكلة من الناحية الاجتماعية فقد نظر إلى المدرسة ككائن حى اجتماعى ، ورأى أنها

تتمكن من إعداد الفرد للحياة الاجتماعية المستقبلة إذا كانت نفسها مجمعاً مصغراً يسوده التعاون . ولقد كان لهذه النظرية أثر عظيم على الروابط التى تربط المدرسة بالبيت وبالمجتمع .

وهو يتوقع فى المدرسة الحديثة جلبة وضوضاء أكثر من المدرسة التقليدية ولكن هذا لا يزعج « ديوى » ؛ لأنه يعتقد أنه حيث يسود الحديث والحركة بين أطفال مشغولين بالبحث والتنقيب للتغلب على مشكلة مشتركة ، يكون هذا أجدى وأنفع من تلك الحالة التى يلتزم فيها التلاميذ الصمت ويثبتون فى مقاعدهم ولا يتحركون إلا بعد أن يطلب إليهم المدرس ذلك . لأنه فى الحالة الأخيرة يجد المدرس نفسه مضطراً إلى أن يحافظ على تلك المعايير التى من شأنها أن تحتفظ بتقاليد المدرسة وقوانينها . بخلاف الحالة الأولى التى فيها يقضى المدرس وقته فى الملاحظة والتشجيع لعادات النمو الإيجابية .

* * *

طريقة المشروع

على أن الخمرة الجديدة التى اعتصرها « ديوى » بطريقة المشكلة لم تصب دائماً فى كؤوس جديدة؛ إذ أن أنصار المدرسة القديمة قد حاولوا استغلال هذه الطريقة الجديدة فى خدمة طرقهم الشكلية القديمة، فرأوا أنه لا مانع من استخدام طريقة المشكلة فى التغلب على المشاكل القديمة فى المنهج التقليدى، ولكن لم تنته الحرب العالمية الأولى حتى ظهرت طريقة المشكلة فى ثوبها الجديد على يد « وليم كلباترك » وسميت « بطريقة المشروع » .

وفكرة المشروع لم تكن من مبتكرات « كلباترك » إذ أن المشروع كان مستخدماً من قبل فى تدريس المناهج الزراعية ، فقد كان يطلب من التلاميذ أن يجربوا فى مزارعهم الخاصة ما سبق أن تلقوه من المبادئ الزراعية داخل جدران الفصل ، والمشروع بهذا الشكل فيه كثير من خواص طريقة المشكلة ، ويمكن أن يقال عنه : إنه هو ذاته مشكلة من المشاكل تكون فى وضعها الطبيعى بحيث تتيح للمتعلم أن يضع يده أو أصبعه على المشكلة ؛ فيفكر فى خطة للعمل ويبتدع الطرق والوسائل اللازمة للتغلب على المشكلة مع ملاحظة الموازنة بين النتائج .

ولما رأى « كلباترك » الحيوية التى امتازت بها طريقة المشكلة فى شكل مشروع من المشروعات أراد أن يستخدم المشروع كطريقة عامة من طرق التدريس فى مجال أوسع من ذلك المجال الضيق سابق الذكر ، وبالإضافة إلى توسيع مجالها نجد أنه يضيف إليها ما يجعلها تدفع التلاميذ إلى العمل ، ولهذا يصف المشروع بأنه : نشاط غرضى يقود صاحبه إلى العمل المثمر ويدفعه إليه . أو هو عمل مبنى على مشكلة يحاول الإنسان حلها فى الظروف الطبيعية .

(ح) ويفرق « كلباترك » بين الطريقة القديمة وبين الطريقة الحديثة ، ويصل إلى أن التعلم لا يحدث منفرداً فهناك ما يطلق عليه اسم التعلم المصاحب فإذا كان طفل من الأطفال يتعلم الحساب فإنه يتكون لديه فى نفس الوقت الميل أو الإعراض عن هذه المادة ، وبالمثل تتكون عنده عادات أومواقف أو اتجاهات نحو تلك المادة وغيرها .

فاهتمام « كلباترك » بالطريقة أدى به إلى الاهتمام بالاتجاهات والميول الانفعالية وكان من نتائج ذلك أن اهتم المربون فى القرن العشرين بالدروس التقليدية وبذلك امتدت طريقة حل المشكلة إلى الفن .

طريقة الوحدة

إن الطريقة التى أكد بها « كلباترك » أهمية الدافع الباطنى فى تنفيذ مشروع من المشرعاوت قد أضفت على الطريقة لوناً جذب إليها نفراً ليس بالقليل من رجال التربية المحدثين لا سيما أولئك الذين ينتسبون إلى مدرسة « روسو ، وفروبل » ففى السنوات التالية لطريقة المشروع اكتشفت طريقة تعد فى الواقع وسطاً بين طريقة « هربارت » التى تقوم على المدرس وبين طريقة « كلباترك » القائمة على التلميذ وهذه الطريقة هى « طريقة الوحدة » التى كشف عنها « هنرى مورسون » ذلك المربى الذى غلبت عليه فكرة أن التلاميذ يجب أن يتعلموا ليتمكنوا من هضم ما يدرسون وكانت رسالته لا يحيد عنها (علم — ابحث عن النتائج — نقب عن الطريقة — علم واختبر حتى تصل إلى مرحلة التعليم الحقيقى) .

والوحدات التى اختارها « مورسون » للدراسة قد شكلها على نهج المشاكل الحسية بطريقة المشروع ، ولذلك خرجت هذه الطريقة جامعة لمزايا طريقتى

« هربارت وديوى » ، ويتجلى هذا فى خطواتها الخمس :

١ ــ مرحلة الكشف . ٢ ــ مرحلة العرض . ٣ ــ مرحلة التمثيل .

٤ ــ مرحلة التنظيم . ٥ ــ مرحلة التلخيص .

(د) ١ ــ أما عن المرحلة الأولى (مرحلة الكشف) ففيها يتمكن المدرس عن طريق الأسئلة الشفوية والمناقشة والاختبار من الوقوف على المعلومات السابقة للتلاميذ التى يمكن أن يبنى درسه الجديد عليها .

٢ ــ وأما عن المرحلة الثانية (مرحلة العرض) فعن طريق المحاضرة أو عن طريق عرض التجارب مجملة يتمكن المدرس من رسم الخطوط الرئيسية للوحدة التى ستدرس بشكل مثير لاهتمام التلاميذ مع ملاحظة مبدأ تشجيع الفروق الفردية بين الجميع .

٣ ــ وأما عن المرحلة الثالثة (مرحلة التمثيل) ففيها يقوم التلميذ بجمع المادة التفصيلية من المصادر التى أرشده إليها المدرس وذلك ليتمكن من فهم الوحدة .

٤ ــ وأما عن المرحلة الرابعة (مرحلة التنظيم) فيتمكن المدرس بواسطة المرحلتين السابقتين من الكشف عن النتائج المنطقية التى وصل إليها الجميع من دراسة الوحدة .

٥ ــ وأما عن المرحلة الخامسة (مرحلة التلخيص) ففيها يعرض التلميذ إما بطريق شفوى أو كتابى النتائج النهائية لما قام به فى هذه الوحدة .

طريقة التدريس الجمعى

نقصد بطريقة التدريس الجمعى : « ذلك النشاط الجمعى الذى يعمل على استثارة النمو فى الفرد والجماعة » ومثل هذا التعريف يشمل التعليم فى الفصل ، ومظاهر النشاط الفردى التى يساهم فيها جميع التلاميذ ويهدفون إلى غاية واحدة . وبعبارة أخرى : يشمل جميع مظاهر النشاط التى ترمى إليها الجماعة بحيث يعمل كل فرد منها نحو أهداف مرسومة ، ويتحمل عبء مسئولية الوصول إليها . على أن المعنى سيزداد وضوحاً كلما تقدمنا لمناقشة بعض مظاهر التعليم الجمعى ، وإليك هذه المظاهر :

(ه) فقد يتعاون كل من التلاميذ والمدرس فى وضع الخطط التى بوساطتها يمكن الوصول إلى الأهداف المرسومة ، ولو أن البعض قد لا يتفق على مساهمة التلاميذ فى معرفة الأهداف النهائية ، لأنهم ليسوا فى حاجة إلى ذلك ، إلا أننا

نعترف بأن التلاميذ لا بد أن تكون لديهم أفكار واضحة عن الأهداف والطرق والوسائل التى تمكنهم من الوصول إلى أهدافهم المباشرة ، فمثلاً أطفال السنة الأولى والثانية قد لا يتمكنون من فهم الأهداف المثالية من وراء تعلمهم القراءة كإعدادهم لأن يكونوا مواطنين صالحين ، إلا أنه يجب علينا أن نبصرهم بأن القراءة ستمكنهم من حسن متابعة دراستهم فى المدرسة ومن الشعور بلذة الاطلاع ، وتوسع الأفق العقلى لديهم هذا ، وسنحاول أن نوضح العوامل الهامة فى التعليم الجمعى وهى :

أولا : التخطيط أو وضع الخطة أو رسمها : وهذا على أنواع مختلفة منها :

١ ـ التخطيط المبدئى الذى يلجأ المدرس إليه عندما يهدف إلى أن يتقدم بتلاميذه إلى خوض غمار المعرفة أو عندما يحاول معالجة وحدة دراسية كبرى أو يتصدى لحل مشكلة ، أو عندما يتناول دراسة جزء معين من المادة وبعبارة أخرى إن مثل هذا التقسيم نلجأ إليه عندما تدعونا الحاجة إلى التفكير العميق الذى يسبق التنفيذ : ومثل هذا التخطيط يشمل تحديد الأمور الآتية :

(ا) تحديد الأهداف .

(ب) تحديد الطرق والوسائل التى تمكننا من الوصول إلى هذه الأهداف .

(حـ) تحديد الطرق والوسائل التى تمكننا من قياس نجاح النتائج النهائية .

(د) تقويم الطريقة وتعرف أثرها فى التلاميذ .

وهذا لا يعدو أن يكون استطلاعاً للموقف ككل قبل الدخول فى تفاصيله .

٢ ـ وثمة نوع آخر من أنواع التخطيط ويشمل العمل اليومى أو مظاهر النشاط الصغرى التى عن طريقها تتكون الوحدات الكبرى ، وهذا يتضمن الخطوات الآتية :

(ا) اشتراك كل من المدرس والتلاميذ فى إجراء عملية التنظيم بحيث يتحقق تنفيذ التخطيط : فمهمة المدرس هى التفكير فى تنظيم العمل اليومى الذى يتناسب وقدرة التلاميذ . أما مهمة التلاميذ فهى التطلع إلى المستقبل والتفكير فيما يحتاجون إليه فى المستقبل القريب وتنظيم عملية الحصول على المعرفة : فينظم التلاميذ أنفسهم بحيث يتمكنون من استخدام الكتب والأدوات الدراسية والمعامل . . . إلخ من غير أن يحدث أى تضارب .

(ب) التعاون بين تلاميذ الفصل للوصول إلى الحقائق العلمية .

(حـ) قيام العلاقة بين التلاميذ على أساس التعاون والتضحية بالذات فهذا من شأنه أن يؤتى أطيب النتائج .

(د) وثمة عوامل إضافية يجب ملاحظتها عند وضع خطة العمل ، وهى : ملاحظة الفروق الفردية بين التلاميذ والعمل على التوفيق بين مختلف رغباتهم وحاجاتهم.

٣ ــ أما النوع الثالث من التخطيط فهو :

رسم الخطة لتنفيذ فكرة معينة :

إن رسم مثل هذه الخطة يتطلب تعاون المدرس مع التلاميذ : كإعداد التلاميذ للاستماع لمحاضرة عامة أو لدرس يذاع بالمذياع أو لتنسيق معرض ، ومثل هذا النوع من العمل يختلف عن الأنواع السابقة ، إذ أنه يتطلب مجموعة من الطلبة تصغى إلى موضوعها أو تنتبه إلى نشاط لا علم لها به من قبل وذلك مما يدعو أفرادها إلى الرغبة فى الإفادة منه وهذا يتطلب :

(ا) أن يتناسب رسم الخطة أو وضع البرنامج مع جميع الظروف المحيطة بالموقف .

(ب) كما أن اختلاف قدرات التلاميذ لا بد أن يكون فى الحسبان فإذا كان الموقف يستدعى أن يقوم أحد التلاميذ بتمثيلية معينة فيجب أن نختار من بينهم من يمكنه القيام بهذا العمل على خير وجه وقد يدعو الموقف إلى اختيار أحسن التلاميذ فى إلقاء قصة معينة أو تمثيلها . . وهكذا تتاح الفرصة لجميع التلاميذ للمساهمة فى العمل .

(حـ) إن مثل هذا النشاط يحتاج إلى وسائل لتقرير النتائج ويمكن تنفيذ هذا عن طريق تحديد لجنة من التلاميذ للقيام بهذه المهمة .

والخلاصة : أنه إذا كان التنظيم عنصراً هاماً من عناصر التعلم فأهميته إنما تكون أعظم فى التعليم الجمعى ، وهذا لا ينطبق على المدرس فحسب ، ولكنه على كل تلميذ من تلاميذ المجموعة : فرسم الخطة ــ يوضح الأهداف ويبين الوسائل التى بوساطتها يمكن الوصول إلى هذه الأهداف ، كما يوضح المجهود الذى يبذل لاختبار سير العمل ، وأخيراً يوضح تقدير العمل وكيف أمكن الوصول إلى الأهداف النهائية.

ثانياً : وثمة عنصر آخر من عناصر التعليم الجمعى وهو : التعيينات : والمعنى الذى سنستخدم فيه هذا المصطلح فى الصفحات المقبلة هو المعنى العام الذى

يشمل جميع مظاهر النشاط التى من شأنها أن تعد التلاميذ للعمل كأفراد أو كمجموعة ، ومهما كان من أمر هذه التعيينات فهناك عوامل أساسية يجب أن تكون موضع اعتبار المدرس وهى :

خلق دوافع للعمل ، وقد يكون هذا العامل أهم العوامل ، وكلما كانت الدوافع راقية كان الإقبال على إتمام العمل عظيماً ، فإذا عرف تلميذ من التلاميذ أن نجاحه وتقدم فصله ومدرسته يتوقف على الجهود التى يبذلها فى سبيل تنفيذ جزء معين من العمل ، فإن مثل هذا التلميذ يبذل مجهوداً أكثر من ذلك الزميل الذى لا يحركه إلى العمل سوى بواعث الخوف من العقاب أو الرسوب آخر العام .

وإليك بعض الوسائل التى تعمل على خلق دوافع صحيحة إلى العمل :

(ا) وضوح الأهداف القريبة والأهداف البعيدة للتلاميذ .

(ب) ويجب ألا نقتصر على وضوح الأهداف فحسب ، بل ينبغى أن تكون ممكنة التحقيق ببذل مجهود معقول .

(حـ) كما يجب أن تبدو هذه الأهداف ذات قيمة بالنسبة للتلاميذ وبعبارة أخرى : يجب أن تكون ذات معنى عند التلميذ وأن تكون سارة له .

(د) تحديد الاتجاهات التى تساعد على تحقيق الأهداف وهذه قد تختلف حسب اختلاف مستويات التلاميذ وقدراتهم فالمستويات الأولية مثلا تحتاج إلى معلومات بسيطة وواضحة .

(هـ) يجب أن نحرك كبرياء التلاميذ إلى العمل بين آن وآخر فهذا أكبر مشجع لهم على العمل بالإضافة إلى أنه يساعد على زيادة الإنتاج كمًّا وكيفاً .

(و) يجب على المدرس أن يطلع على مدى ما وصل إليه كل تلميذ .

(ب) مادة الدراسة :

إن مادة الدراسة عنصر أساسى فى تنفيذ التعيينات وهذه المادة يمكن الحصول عليها عن طريق الكتب الدراسية والمراجع والمطبوعات من متعدد الجهات ، وكلما كانت المادة من تحصيل التلاميذ أنفسهم عن طريق المصادر السابقة وعن طريق خبرات أشخاص متصلين بالمدرسة بطريق غير مباشر كانت أنفع وأجدى . ومهما كان من أمر المادة فيجب ألا ينظر إليها أنها هدف فى حد ذاتها بل كوسيلة من الوسائل التى تستخدم لتقوية مواهب التلاميذ .

(حـ) الطرق المستخدمة فى تنفيذ التعيينات :

وهذه الطرق تختلف اختلافاً عظيماً من حيث التأثير والنتائج : فى المستويات التعليمية الأولية تأخذ التعيينات شكل موضوعات مبسطة ، وفى المستويات الأرقى تأخذ هذه الموضوعات اتجاهاً محدداً فى الدراسة ، وفى المستويات الأكثر رقيًّا تأخذ شكل مشكلة ، ولا سيما إذا كانت المشاكل نتيجة لتفكير التلاميذ .

وطرق تنفيذ التعيينات تخضع لعوامل أخرى :

(ا) نوع المادة من حيث المحتويات والموضوعات .

(ب) مستوى القدرات أو مراعاة الفروق المتعددة .

(حـ) نسبة التقدم من حيث السرعة بين الأفراد (عاديين أو غير عاديين وشواذ أو عباقرة) .

ثالثاً : أما العامل الثالث وهو المهم فى التعليم الجمعى فهو عامل التعاون الديمقراطى ، وهذا التعاون على نوعين :

(ا) التعاون الديمقراطى فى استخدام الوسائل .

(ب) التعاون الديمقراطى فى الكشف عن المعلومات .

رابعاً : أما العامل الرابع فهو عامل التوضيح :

إن المشاكل والعمليات والمهارات الصعبة يمكن أن تعلم للتلاميذ بسهولة كما تعلم للأفراد ، وإذا تحقق هذا ، فإن التعليم الجمعى يوفر على المدرس الوقت والمجهود وبعض الصعوبات الفردية لا يمكن تذليلها بالطريق الجمعى وذلك لأنها قد تقبل ميل التلاميذ الآخرين عند ما يفرغ المدرس لتذليلها .

خامساً : أما العامل الأخير فعامل تقدير نتائج التدريس .

طريقة المحادثة الجماعية

إذا كان مبدأ « ديوى » الخاص بالاهتمام أو الميل ، وطريقته المعروفة بطريقة المشكلة قد حققتهما طريقة المشروع إلى حد كبير ، وطريقة الوحدة إلى حد ما ، فإن العنصر الاجتماعى فى طريقته قد تحقق أيما تحقق فى « طريقة المحادثة الجماعية» على أن هناك فرقاً واضحاً بين طريقة المحادثة الجماعية الجديدة ، وبين طريقة المحادثة القديمة التى كان المدرس فيها هو المسيطر على الموقف لدرجة تنمحى فيها

تلقائية التلميذ ، مع العلم بأن سيطرة المدرس لم تظهر فى طريقة من طرق التعليم كطريقة « هربارت » ولكنها قد عبرت عن نفسها فى التقاليد التى كانت مرعية فى الفصل قديماً ؛ فقد كان المتبع أن يقف التلاميذ إجلالاً للمدرس عند دخوله الفصل وأن ينادوه قائلين : سيدى . . . زد على ذلك أن مقعد المدرس كان بطبيعته يسيطر على الفصل لوجوده فى المقدمة التى تتيح له ملاحظة التلاميذ .

وفى عصر الديمقراطية ، تلك الديمقراطية التى أينعت فى النصف الأول من القرن العشرين تجلت مشكلة قوامها كيف نتمكن من جعل التعليم الفصلى فرصة تتيح للأطفال اكتساب صفات التعاون والاستقلال فى التفكير . ومما لا شك فيه أنه قد اكتشفت طرق تقلل من حدة سيطرة المدرس مع الحرص على بقاء نفوذه وبذلك يتمكن الأطفال من تحقيق نموهم ولقد عنت لبعض المشتغلين بالتربية فكرة : وهى أن أنجع طريقة لتحقيق ذلك هو إعطاء الأطفال فرصة المحادثة ، لأنها تتيح للتاميذ فرصة مواجهة الفصل المدرسى . وبذلك انقضى العصر الذى كان فيه المدرس هو محور الأسئلة وحل محله عصر أصبح فيه التلميذ هو الذى يوجه الأسئلة إلى زملائه ، ولكى يقلل المدرس من سيطرته الشكلية نجد أنه ينزع مقعده من الأمام ويضعه إما فى أحد الجوانب أو فى المؤخرة .

ولأجل أن تصبغ الأحاديث بالصبغة الاجتماعية نجد أن الفصل ينظم بشكل هيئة سياسية (كالبرلمان) بحيث يتاح لكل تلميذ فرصة المساهمة فى النشاط ، ولقد جعل هذا لكل تلميذ أهمية عظيمة وجعله يتشجع ويساهم بحرية فى النشاط الجمعى للفصل ، كما أن حكومة المدرسة قد اتخذت أشكالا متنوعة تسمح للتلاميذ بالمساهمة الفعالة فيها ، ولهذا كان النجاح حليف فكرة صبغ النظام بالصبغة الاجتماعية بالرغم من أن « وليم هرس » من كبار المربين الأمريكيين قد عارض فكرة « المدينة المدرسية » وتعلم الحقوق المدنية عن طريق ممارستها .

طريقة التعليم الفردى

فى مستهل هذا القرن دوت صرخة ضد طريقة المحادثة الجماعية ، لأنها كانت لا تتيح الفرصة لتحقيق الفروق الفردية . وفى طريقة التدريس الشفوى التى بدأها « بستالوتزى » وتتبعها « هربارت » كان المدرس يعرض الدرس أمام جميع التلاميذ ،

فكان هذا النمط فى التدريس مضافاً إليه امتحانات آخر العام الدراسى أمراً غير مقبول أو مستساغ لدى بعض المربين . وعن طريق ما وصل إليه علماء النفس من النتائج الخاصة بمنحنيات الخصائص الفردية نجد بداية الاهتمام بالطرق الفردية فى التعليم قد ظهرت فى المدارس .

ولقد كان « فردربك بيرك » (١٨٦٢ — ١٩٢٤) فى مدرسة معلمى « سان فرانسيسكو » من أوائل من أحدثوا تقدماً عظيما فى حل مشاكل التعليم الفردى ، ولقد ذللت المشكلة أكثر وأكثر على يد « هيلين باركهرست » فى طريقة « دالتن » أو « طريقة التعاقد » التى فيها يتعاقد التلميذ مع المدرس على القيام بواجبات مختلفة ينجزها فى أسابيع معلومة ، ومتى ما تعاقد التلميذ يصبح حراً فى استغلال وقته فى إنجاز هذا التعاقد .

ومواطن القصور فى هذه الطريقة أن التلميذ لا يتمكن من التقدم إلى أى عمل آخر إلا بعد أن يفرغ من القيام بما تعهد به فى تعاقده كما تحولت الفصول إلى معامل أو إلى قاعات ومؤتمرات وانتقل المدرسون إلى خبراء ومستشارين .

وهناك طريقة أخرى ذائعة الصيت ومستخدمة فى ولاية « اللينويس » بأمريكا وهى طريقة « ونيتكا » وهذه تعترف بتقدم الأطفال المتفاوت فى السرعة فى مختلف المواد ، ولهذا نراها تلجأ إلى الاختبارات التشخيصية التى تطبقها على الطفل لتحدد الأهداف وتبين نوع العمل الذى يمكن أن يوجه الطفل إليه .

وبعد أن يتقدم الطفل وفق سرعته الخاصة ، وبعد أن يتصور أنه قد حقق أهدافه يستطيع أن يطبق على نفسه اختباراً يمكنه من رؤية مدى استعداده لاختبار يعده المدرس ، وذلك ليتمكن من الوصول إلى أهداف أخرى . ولقد أكدت طريقة « ونيتكا » مظاهر النشاط الاجتماعى أكثر ما أكدته طريقة « دالتن » إذ أنها خصصت أكثر من نصف الصباح وجزءاً من الظهيرة للقيام بمثل هذا النشاط كالموسيقى والحكومة الذاتية .

طرق جديدة فى القرن العشرين

ولقد تمخض القرن العشرون عن وسائل تساعد على تحسين طرق التعليم فاستخدم السينما ، المذياع ، الفونوغراف ، ولو أنه من سبق الأحداث أن نحكم

بمدى نجاح هذه الوسائل من الناحية التربوية إلا أنه مما لا شك فيه أن السينما قد فتحت مجال التقدم بشكل لم تعرفه طريقة من الطرق التقليدية ، ولقد ظلت هذه الوسائل حتى منتصف القرن العشرين مستخدمة كوسائل ترفيهية ، ولا زالت تقف هذه الوسائل فى مفترق الطرق وقد أثبتت التجارب نجاحها العظيم وستصبح دون شك من أعظم الطرق الحديثة فى المستقبل .

وها نحن أولاء نرى وسيلة أخرى تفوق كل الوسائل هى وسيلة (التليفزيون) حيث استعمل فى تعليم الكبار وإنها لوسيلة مشوقة تقوم على الصورة ونقل العبارة والسماع والمناقشة بأحدث الطرق وسيكون لها أثرها الفعال وثمراتها المرجوة فى ميدان التربية والتعليم .

* * *

مراجع

الفصل الثامن

1. Burton, W.H. : The Nature and Direction of Learning.
2. Butler, Frank A. : The Improvement of Teaching in Secondary Schools.
3. Crowford, C.C. : How to Teach.
4. Dewey, J. : How We Think.
5. Lyman, R.L. : The Mind at Work.
6. Morrison, H.C. : The Practice of Teaching in the Secondary School.
7. Muller, A.D. : Teaching in Secondary Schools.
8. Parker, S.C. : Methods of Teaching in High Schools.
9. Stormzand, M.J. : Progressive Methods of Teaching.
10. Wilson, H.B. : Modern Methods in Teaching.

الفصل التاسع

الاتجاهات الحديثة فى عمل المنهج الدراسى

يصاحب دائماً تغير العوامل الموجهة للتربية تغيير آخر فى شكل ومحتوى المنهج وهذا أمر حقيق سواء أكانت هذه العوامل سياسية أم اقتصادية أم فلسفية أم علمية .

ولما كان للعوامل الدينية والخلقية وزن خاص فى التأثير على حركات المنهج . فقد آثرنا بيان أثرها فى فصل خاص . والمشكلة الجديرة بالبحث التى يجب أن نواجهها هى : كيف نتمكن من اختيار المنهج ؟ هل يكون هذا الاختيار على أساس العوامل الاجتماعية المؤثرة فى الحركة القومية أو فى شكل الحكومة . أم على أساس الطرق المؤدية إلى كسب العيش ؟ هل يكون وفقاً للنظريات التى تبحث طبيعة الإنسان . وطرق تعلمه . أم وفقاً لأهداف التربية ؟ وهل سنفكر فيه على أساس التهذيب العقلى أم على أساس العادات الاجتماعية العتيقة ؟ كما يمتد هذا التساؤل إلى كيفية تحديد المنهج أو إدراك طبيعته ؟ هذا ولكن قبل أن نتصدى لهذه المشكلة نقوم بهذا العرض التاريخى للمنهج .

نشأة المنهج التقليدى

إذا ما رجعنا إلى الوراء وتطلعنا إلى الصور التاريخية القديمة فربما يتبين لنا أن المنهج كان له أصل وظيفى . وسواء رجعنا إلى قدماء المصريين أو البابليين أو الصينيين القدامى . فإننا نجد قصة المنهج متشابهة فى هذه الميادين ، فالمنهج عندهم سواء أكان شكلياً أم غير شكلى قد استمد أصوله من مظاهر نشاط أصحابه فالنشء الصغير . لأجل أن يتمكن من هضم معيشة الكبار والقيام بأعمال البالغين ، لا بد أن يخضع لمنهج معين يوصله إلى هذا الهدف ، فصانع المستقبل يجب عليه أن يمرن على مهنته صغيراً ، وكذلك المحارب حتم عليه أن يتقن فن الرماية واستخدام الأسلحة وعلى رجل الدين أن يتقى ويلم بالطقوس والعلوم المرتبطة بمهنته ، ولقد تجلى هذا المبدأ الوظيفى للمنهج بأجلى بيان عندما سئل « اجيس لاوس » ملك إسبرطة عن أنسب المواد التى يجب أن يتعلمها أولاد مملكته فأجاب « يجب أن نعلمهم ما يجب

عليهم أن يعملوه عند ما يصبحون رجالا » .

والمدنية القديمة التى ظلت ثقافتها تتنقل فى الأجيال المتتابعة عن طريق المنهج ، حتى وصلت إلى الحياة الحاضرة هى المدنية الإغريقية ، فإلى الثقافة الإغريقية يرجع الفضل فى وضع الكثير من مواد الدراسة الحالية . ولا غرابة فى ذلك فقد جمعت تلك الثقافة بين نواحى الحياة العقلية والطبيعية والخلقية والجمالية فى شكل محترم على مقدار عظيم من الاتزان .

فمن الناحية العقلية : نجد أن أصحابها قد وضعوا أساس الفنون السبعة الحرة تلك الفنون التى كانت تقسم عندهم إلى مجموعتين .

(ا) المجموعة الثلاثية .

(ب) المجموعة الرباعية .

فالمجموعة الثلاثية كانت تتكون من النحو ، الخطابة، المنطق أو الحوار ، كما كما كان يسميه قدماء الإغريق وأهل العصور الوسطى .

هذه المواد الثلاثية ترجع فى أصولها إلى الحياة اليومية لقدماء الإغريق لا سيما سكان أثينا . فالأثينيون من قديم الزمان لنزعتهم الديمقراطية كانوا ينظمون حياتهم المدنية عن طريق المناقشات العامة والمحافل ، ولكى يتمكن الأثينى من التأثير على الجماهير لا بد من أن يعد نفسه لذلك ، فعليه أن يلم بأسرار المناقشة ، وأن يعرف العوامل المؤدية إلى النجاح فيها ، وإلى « بروتاجورس » السفسطائى (٤٨١ — ٤١١ ق . م) وغيره من المدرسين السفسطائيين يرجع الفضل فى إعداد جيل من الأثينيين قد هضم أصول اللغة وقواعدها ونبغ فى ذلك ، كما يرجع الفضل إلى « أفلاطون » (٤٢٧ — ٤٣٧ ق . م) ، فى الارتقاء بفن الحوار أو المنطق وكذلك ارتقى بفن الخطابة غيرهم ممن وقفوا أنفسهم على خدمة هذا الفن .

على أنه لا يمكننا أن نحدد الغرض من دراسة هذه المجموعة الثلاثية : النحو والخطابة والمنطق ونقصره على الفائدة السياسية فحسب وذلك لأن قدماء الإغريق كانوا يرون أن هذه المواد هى الآلات التى بواسطتها يتمكن المدرس — ومثله مثل النحات — من تشكيل عقل الطفل وفقاً للقوانين الكامنة فى تركيبه ؛ فأفلاطون مثلا قد اعتبر الحوار مادة أساسية فى المنهج ، لا لأنه يكسب الفرد القدرة على المناقشة أو القدرة على استخلاص حقيقة من الحقائق . بل لأنه عنصر أساسى للقدرة

العقلية فى فهم الحق . ولقد ظل هذا الغرض الأخير مسيطراً على الأفهام طيلة القرون المتتالية ، ومن أجله ظلت هذه المواد عنصراً هاماً فى المنهج .

أما المجموعة الرباعية فكانت تتكون من (الحساب ، والهندسة ، والفلك ، والموسيقى) ومن بين هذه المواد الأربع كان للحساب ، والهندسة أكبر نصيب من الأهمية : فقيمتها العلمية فى مختلف المهن والتدبير المنزلى لا يمكن أن يتطرق إليها الشك ، إلا أن أفلاطون كان يرى للرياضة أهمية عظمى ، وذلك لما لها من أثر فى شحذ العقل وكانت عقيدته أن التلاميذ الضعاف إذا ما درسوها زاد ذكاؤهم العام .

وبالإضافة إلى الفلك نجد أن « فيثاغورس » صاحب النظرية المعروفة كان يرغب فى إضافة مواد أخرى إلى المنهج كالجغرافيا ، والطبيعة ، والطب . هذا وبالرغم من القيمة الوظيفية للفلك فى دراسة الزمن والفصول نجد أن النزعة العلمية فى المجموعة الرباعية لم يكن لها أى مظهر واضح فى التفكير التربوى عند قدماء الإغريق ؛ فدراسة العلوم تتطلب دراسة الأشياء المحسوسة ويستلزم ذلك استخدام الحواس والعقل ، ولكن لما كانت الحواس عندهم مصادر غير صادقة للوصول إلى الحقيقة ، أصبحت المحسوسات أيضاً غير صادقة فى نظرهم . ومن أجل هذا كانت المواد العلمية عندهم فى مرتبة ثانوية من الأهمية وظلت كذلك حتى نهضت العلوم الحديثة فى القرنين السادس عشر والسابع عشر .

هذا على أن عدم المساواة المبكر بين المجموعتين الثلاثية والرباعية فى الأهمية النسبية ، أو بين الدراسات اللغوية والعلمية أو بين المواد الإنسانية والطبيعية — كما كانوا يطلقون عليهما — قد وافق عليه سقراط (٤٦٩ — ٣٩٩ ق. م.) ويظهر ذلك من حديثه مع « فايد راس » حينما قال : « إنى محب للمعرفة . وإن سكان هذه المدينة الذين أقطن بين ظهرانيهم هم أساتذتى لا الأشجار ، ولا الديار » .

وزيادة أهمية المجموعة الثلاثية على المجموعة الرباعية ، إذا ما استثنينا الرياضة كانت وليدة للتفرقة بين العقل والمادة ، وهذه التفرقة الثنائية تشير إلى تفرقة ثنائية أخرى بين العقل والجسم ، وعلى الرغم من ذلك فقد كان الإغريق ممن يؤمنون إيماناً جازماً بأهمية التربية البدنية . فالرياضة الجسمية قد تكون فى نظرهم أقل أهمية من الرياضة العقلية ، ولكنهم لا يقرون إهمالها ، لذلك نرى أن عامة الشعب الإغريقى لم يهملها ، بل إن بعضهم قد تفانى فى العناية بها مما أدى إلى احترامها ،

ومنهج التربية البدنية عند الإغريق كان قوامه الألعاب المشهورة التى كانت تبلغ ذروتها فى المحافل الأولمبية ، والتى ما زالت يحتفل بها العالم الرياضى إلى اليوم ؛ ولقد كان المنهج الرياضى لدى الإغريق يشمل : الجرى ، والقفز ، والمصارعة ، والمنازلة ، ورمى القرص ، وكان لهذه الألعاب فى نشأتها وظيفة حربية هامة فرمى القرص مثلا كان فيه إعداد لحسن استخدام آلات القتال . وبمضى الزمن تغيرت نظرة الإغريق إلى هذه الألعاب فكانوا يمارسونها لأهداف خلقية وجمالية لا تقل عن الأهداف الحربية ، فعقيدتهم أن الملاءمة الجسمية تلى فى الأهمية النمو الخلقى عن طريق تعلم الشجاعة ، والصبر ، والاحتمال . وكانوا يعتقدون أن ممارسة هذه الألعاب الرياضية من شأنها أن تقوى العزيمة ، الأمر الذى جعلهم يعتقدون أن الجمال الجسمى أمر تابع للجمال الخلقى .

وكان الإغريق يعتقدون أن الإسراف أو التقتير فى الرياضة البدنية مضر ، فالإسراف فيها كما يقول أرسطو يؤدى بالنشء إلى الوحشية . كما أن التقليل منها يبعث فيه اللين والميوعة والتخنث . فقاعدتهم فيها هى الاعتدال وعدم التطرف وكانوا يؤمنون أيضاً بأن التدريب فى جميع نواحى الجسم أمر ضرورى ، وربما كانت المصارعة عندهم أهم فروع الرياضة البدنية ، لأنها كانت تنتج جسما متزناً .

وكما أن الصفة الجمالية فى التربية الإغريقية كانت تتطلب اتزاناً بين مظاهر نشاط التربية البدنية ذاتها ، فكذلك نجد أنها كانت تتضمن نفس العلاقة فى المنهج بين التربية الجسمية والتربية العقلية ، وكان الإغريق يعتقدون أن المادة التى تخلق هذا الانسجام هى الموسيقى ، فاهتموا بها .

ولقد سبق أن ذكرنا أن الموسيقى فرع من المجموعة الرباعية ولكن لم نذكر حتى الآن شيئاً عنها فى المنهج .

لقد كان قدماء الإغريق يعتقدون أنها يجب أن تكون توقيعية فالموسيقى عندهم لم نكن مقصورة على تعلم العزف على القيثارة أو الناى . ولكنها كانت تتضمن الرقص والمظهر الغنائى للأدب ، ولا سيما الشعر ، فالموسيقى إذن كانت قاسماً مشتركاً للمظاهر الجسمية والعقلية فى التربية ، وكانت تخلع عليهما الانسجام والاتزان .

وإذا كان الإغريق قد سلموا بأن الإنسان يستطيع أن يتعلم كيف يتذوق الموسيقى دون أن يمرن على اللعب بآلاتها ، إلا أنهم كانوا يفضلون أن يتناول

الطفل آلات الموسيقى ويمارسها وكانت عقيدتهم أن الاحتراف للرياضة البدنية أو الموسيقى أمر ضار يؤدى إلى تحقير الروح الحرة للتربية ، والميزة التى يجب أن يصل إليها الفرد من تعلمه بالآلات الموسيقية كما يقول « أرسطو » تنحصر فى القدرة على تسلية النفس والحكم على ألعاب الآخرين ، أما أفلاطون فقد كان يعتقد أن للوسيقى فوق ذلك أثراً فى الفضيلة .

من هذه المظاهر الأربع للتربية اليونانية (الناحية العقلية والطبيعية ، والجمالية والخلقية) ترى أن المواد الخلقية لم نكن تقل عن غيرها فى القيمة ، وكانت النواحى الخلقية تدرس مرتبطة بمظاهر أخرى من المنهج كالتربية الموسيقية ، والتربية البدنية ، ولئن كان السفسطائيون قد درسوا الأخلاق كعلم منفصل إلا أنهم ما كانوا يغفلون الإشادة بأثرها على الإنسان بوجه عام .

وأخيراً هناك ملاحظة جديرة بالذكر ، متصلة بالمنهج الإغريقى ، قد أثرت على جميع المناهج الأخرى المتأثرة بالثقافة الإغريقية وهى أن المنهج الإغريقى قد تجاهل التربية المهنية بالرغم من أن الإغريق قد أصابهم رخاء عظيم من الصناعة والتجارة ، ولكنه ليس من العسير أن نقف على سبب هذا التناقض ، وذلك لأن الفنون الصناعية الإغريقية كانت مرتبطة أشد الارتباط بطبقة العبيد ، واشتراك الرجل الحر فيها يحرمه من وقت الفراغ الضرورى لممارسة الرياضة البدنية فى (الجمنيزيم) كما يحرمه من ممارسة المهام التى يجب أن يقوم بها المدنى المستنير . هذا وإذا كانت ، التربية المهنية لم يعترف بها فى المناهج الشكلية فى مدارس الإغريق إلا أنهم قد اهتموا بها عن طريق الممارسة ، فأحد قوانين (صولون) كان ينص على عدم معاونة الأطفال لآبائهم فى شيخوختهم . إذ كان هؤلاء الآباء لم يعملوا على مساعدة أبنائهم فى امتهان مهنة من المهن .

وهذا المنهج الإغريقى الذى كان يناسب قدماء الإغريق بوجه عام كان يناسب أيضاً قدماء الرومان ، فلما كان هدفهم الأسمى من التربية هو تخريج الخطيب المفوه ، فقد رأوا مناسبة الدراسات الإغريقية للقواعد والخطابة والمنطق لهم ، فأدخلوها فى مناهجهم .وأضافوا إليها تعلم اللغة اليونانية والوقوف على كنوزها . فتحت مادة القواعد كان التلميذ الرومانى يشب على التوسع فى الاطلاع والقراءة لا فى لغته القومية ولكن فى اللاتينية . وفى هذه الطريقة اعتراف بثنائية اللغة فى المناهج التقليدية .

أثر المسيحية فى المنهج

إن اهتمام الرومان بالمجموعة الثلاثية : القواعد والخطابة والمنطق ، لم يؤد بهم إلى إهمال المجموعة الرباعية . أو إغفال العناصر الخلقية والجمالية فى المنهج ، وإن تعرضت هذه النواحى فى ظل المنهج الرومانى إلى الإهمال النسبى بالنظر إلى ما كانت عليه أيام اليونان ، وإذن فلا غرابة أن يستبين فشل هذا المنهج فى تقوية النسيج الخلقى لا سيما فى الأيام الأخيرة للإمبراطورية الرومانية . عندما هبطت الفضيلة إلى أحط مستوياتها ، وكاد يقضى عليها لولا ظهور المسيحية .

ولقد كان أثر المسيحية فى هذا المنهج التقليدى بطيئاً . فبسقوط روما وظهور الكنيسة الكاثوليكية فى القرون الوسطى – كأقوى عامل من عوامل الاستقرار الاجتماعى فى العالم الغربى – بدأت الاعتبارات الدينية والخلقية تظهر فى المنهج فى شكل تعاليم المسيحية، وقراءة الكتاب المقدس وسيره ، الأباء المسيحيين الأول ، ولقد شغل المسيحيون بتوقع نهاية العالم وعودة ظهور المسيح ولا غرابة بعد ذلك إذا دار المنهج حول دراسات دينية وخلقية متغافلا المواد الدنيوية الأخرى .

فالتربية البدنية مثلا لكونها تؤدى إلى تقوية الجسد قد جعلت الرهبان يتساءلون : « ما الفائدة فى تربية الجسد إذا كان مقراً للشهوات الدنيوية الحقيرة ؟ » وعلى هذا الأساس نزعت التربية فى القرون الوسطى إلى إذلال الجسد وكبت دوافعه الفطرية ، فاختفت الرياضة البدنية كما اختفت المواد السبع الحرة تحت تأثير القادة المتحمسين من رجال الدين ، ونظراً لارتباط هذه المواد بالفلسفة الوثنية فقد ابتعد هؤلاء عنها ، واستمر الحال على ذلك حتى قبيل انتهاء العصور الوسطى ، وذلك عند ما بدأ رجال الدين يعتقدون أن أهمية المجموعة الثلاثية الإغريقية الرومانية القديمة ، للفلسفة المسيحية لا تخفى ، ولذلك أفسحوا مناهجهم للقواعد والمنطق . ولكن على الرغم من ذلك فقد ظلت المناهج المسيحية دينية خلقية بالمعنى الضيق . وظلت كذلك حتى انتقدها « فرنسيس » بيكون (١٥٦١ – ١٦٢٦) من قادة الحركة العلمية . وذلك لما ربطت به نفسها من منطق أرسطو ولقد اختلف « بيكون » عن « سقراط » فى نظرته القاضية بأن يقوم المنهج على الطبيعة لا على عقول الناس كما يقول « سقراط » .

ظهور الحركة الإنسانية فى المنهج

على أن الاتزان بين المظاهر العقلية والطبيعية والجمالية . وبين المظاهر الخلقية فى المنهج لم يرجع إلى ما كان عليه قبل ذلك حتى بداية ظهور النهضة ، تلك النهضة التى امتدت من القرن الرابع عشر إلى السادس عشر .

وحقيقة أن المثل الأعلى للمنهج المتزن أمر كان قد نسى وظل فى غياهب النسيان طيلة العصور الوسطى عندما لحق الركود التجارة والصناعة . وظل الحال على ذلك حتى انتعشت أحوال أوربا السياسية والاقتصادية عند بزوغ عصر النهضة تلك النهضة التى بدأت من المدن فى شمال إيطاليا. حيث كان لرواج التجارة والصناعة أثر فى استقرار الحياة السياسية. وقيام طبقة من الموسرين تطلعوا إلى هذا المنهج الضيق — منهج العصور الوسطى — فوجدوا أنه يفقد القيمة الوظيفية بالنسبة لهم فقد كانوا يعيرون الأمور الدنيوية أهمية عظمى بخلاف الحال فى العصور الوسطى ، وفى ضوء هذا الاعتبار الدنيوى كان عليهم أن يبحثوا عن أساس تربوى جديد .

واقد وجد « بترارك » — (١٣٠٤ — ١٣٧٤) — هذا الأساس الجديد فى بقايا الأدب الإغريقى والرومانى القديم فى مخلفات العصور الوسطى . فى ثقافة هذه المدنيات وجد الإنسان مقياساً للحياة أحسن وأكثر تقدماً : وهذا جعل دراسة أفكار الإغريق والرومان أهم حادث شغل الأذهان فى عصر النهضة ، وكان من نتائج ذلك كثرة الاهتمام بدراسة اللغتين الإغريقية والرومانية ، كعنصر أساسى لحياة إنسانية محترمة ولذلك تبوأت هاتان اللغتان مكاناً ممتازاً فى مناهج الدراسة حتى القرن العشرين .

ولم تكن هاتان اللغتان بديلا عن المجموعة الثلاثية لأنهما أصبحتا وسيلة لدراسة القواعد والخطابة والمنطق ، وبعبارة أخرى وسيلة لتكوين العقل وهذه الأهمية العظمى لهاتين اللغتين القديمتين قد أكسبتهما اسماً جديداً هو (المواد الإنسانية) فلما كان العقل كما يقول « أرسطو » هو المميز للإنسان ، وكانت اللغات القديمة ذات أثر عظيم فى تكوينه ، لذلك نرى أن « باتسطاجوارينو » ١٤٣٤ — ١٥١٣ من مربى النهضة يقول «لقد أطلق أجدادنا على اللغات القديمة اسم المواد الإنسانية . ويقصدون بها مظاهر النشاط الضرورية أو المناسبة للإنسان » .

يظهر مما تقدم أن المنهج في عصر النهضة كان منهجاً يؤكد ناحية واحدة من نواحي الحياة وهى الناحية الإنسانية ، ويشبه فى ذلك منهج العصور الوسطى فى تأكيده للنواحي الدينية والخلقية . وإن لم يقصد المربون إلى تلك الناحية . فقد كانت الفكرة أن المنهج الإنسانى لا بد أن يؤدى إلى إعداد تام يشمل جميع النواحى كالإعداد الذى صورته الآداب القديمة للشاب الرومانى أو اليونانى ولهذا اهتمت النهضة بنواح ثلاث من المظاهر الهامة للمنهج اليونانى . اهتمت بالناحية العقلية ، والناحية الجمالية . والناحية الخلقية . وقد كان هدفهم من التربية أن المثل الأعلى لهم . هو إعداد الفارس . وكان المفروض أن يكون كاملا فى تلك النواحى : المنازلة ، والمصارعة ، والفروسية .

بالإضافة إلى ما تقدم كانت التربية ترمى إلى صقل الشباب بالأخلاق . فالتواضع والاحترام كانا من المرغوب فيهما ، وهذا يشبه ما كان عليه الشاب اليونانى الذى كان لا يجرؤ أن يجلس فى حضرة الشيوخ ، فاهتمام النهضة بغرس المبادئ الخلقية لم يكن سوى عود إلى نظام الفروسية التى امتازت به العصور الوسطى فلكى يصبح الشخص فارساً كان عليه أن يتعلم أصول هذا الإعداد ، كان يتعلم كيف يتصرف فى حضرة السيدات ، وأن يجيد المبارزة والمصارعة . فقوانين الفروسية للقرون الوسطى قد أفسحت الطريق أمام تربية رجال العصر وإعداد المثقفين من الشباب .

أما من الناحية العقلية فقد كانت المجموعة الثلاثية ذات أثر فعال فى تلك التربية : فقد تبوأت القواعد مكاناً أهم من مكان الخطابة أو المنطق . إذ أعلن « فيرجيريس » الطليانى أن القواعد هى أساس لكل مادة كما نادى « جوارينو » أنه بدون دراسة القواعد ينهار صرح المعرفة .

أما المجموعة الرباعية التى كان لها مكانة عظيمة أيام قدماء اليونان ، فلم تجد عندهم التقدير المناسب ، وقد يبدو هذا الأمر مثيراً للدهشة ، ولا سيما إذا تصورنا أن الأيام الأخيرة للنهضة كانت بداية الاكتشافات العلمية العظيمة ، فقد ظهر فى أواخر عصر النهضة « جاليلليو » و « كولمبس » و « كوبرن جس » و « كبلر » . وقد خضع هؤلاء القادة فى مدارسهم لدراسات خالية من النزعة التى نبغوا فيها .

أما من الناحية الخلقية والجمالية فالمنهج الإنسانى يبدو فيه أن تقدير الجمال كان موضع الأهمية جنوب جبال الألب . أما فى شمالها فقد كانت النواحى الخلقية

موضع العناية فى جنوب إيطاليا كانت المواد الإنسانية هى الوسيلة للتمتع بالحياة . فأساوب القدامى فى الشعر والنثر كان الهدف من الدراسة .

أما فى شمال الألب — لا سيما فى ألمانيا — فقد كان المنهج الإنسانى وسيلة للإصلاح الدينى والاجتماعى ، وقد ظهر هذا الإصلاح فى ثوب النقد ، ولقد تزعمت ألمانيا حركة الإصلاح البروتستانتى ثم انتقل الإصلاح من الدين إلى السياسة والاقتصاد .

انحطاط المنهج الإنسانى

عندما كانت النهضة فى أوجها كان للمنهج الإنسانى « منهج اليونان والرومان » القدح المعلى أو على الأقل قيمة وظيفية ، فدراسة اللغات القديمة كانت عظيمة القيمة بحيث أن الأمر ما كان يحتاج مطلقاً إلى حث من المدرسين للتلاميذ على العمل ولكن للأسف بدأت هذه الروح التربوية تنهار فى أيام ما بعد النهضة ، فقد انجذب إلى دراسة هذه المواد عدد كبير من التلاميذ ، ولكن كان بينهم الكثير ممن لا يصلحون لتلك الدراسة ، وذلك لفقدان القدرة الطبيعية فيهم على تذوق الثقافة الدفينة فى تلك اللغة ، وكان من نتائج ذلك أن ظهر بين المدرسين فى المستقبل طائفة امتازت بالضعف ، وعدم القدرة على فهم الثقافة القديمة ، فاكتفت بتعليم اللغة تعلما شكلياً ، وضاق المنهج الإنسانى حتى اقتصر على الدراسة الشكلية للقواعد وعلى اتخاذ « شيشرون » كمثل أعلى .

هذا ولقد لعبت العوامل الاجتماعية . دوراً هاماً فى ضعف المنهج الإنسانى ، بالرغم من أن اللغة اللاتينية ظلت ردحاً من الزمن لغة العلم والسياسة والدين والقصر ، وذلك لأنها بدأت تجد لها منافساً شديداً فى الميدان عندما بدأت تظهر اللغات القومية ، فالملوك فى محاولاتهم بناء حكومات قومية فى نهاية عصر الإقطاع وجدوا فى اللغات القومية عاملا يساعدهم على تحقيق هذا الهدف ، كما أن الحركة الديمقراطية والثورة الصناعية فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر اهتمتا بالفرد العادى ، فأدى ذلك إلى زيادة الاهتمام باللغة القومية ، ورفع قيمتها على حساب المواد الإنسانية التى كانت تحتكر الميدان الثقافى ، زد على ذلك أن المواد الإنسانية قد عانت الشىء الكثير من جراء رفضها ، وهذا فتح المجال أمام المنهج للتقدم العلمى الذى حدث فى

القرنين السابع عشر والثامن عشر بالرغم من هذه العوامل القوية التى كانت تمخر عباب المنهج الإنسانى فقد ظلت اللغات القديمة ذات المكانة السامية فى المنهج . وكان من نتائج ذلك :

١ — الاحتفاظ باللغات القديمة لما لها من أثر تهذيبى . فتلك اللغات تعمل على تقوية العقل والذاكرة والتعقل أو الحكم .

٢ — أن المنهج قد بدأ يتحول إلى الناحية الواقعية . وهذه الحركة قد أخذت أشكالا مختلفة تلخص فيما يلى :

(ا) الحركة الواقعية الإنسانية :

ولقد كان « ملتن » الشاعر العظيم من زعماء هذه الحركة . وقد نصح بأن يكون الهدف فى دراسة اللغات القديمة هو وصف خبرات المدنيات السابقة ، ولم يكن لهذه الحركة سوى أثر ضئيل ، لأن موجة الأحداث الاجتماعية كانت جارفة التيار ضد المواد الإنسانية فى شكلها القديم .

(ب) الحركة الواقعية الاجتماعية :

التى تزعمها « مونتين » الفرنسى ، وقد اهتم بالدراسات الإنسانية ، ولكن فى شكل رحلات واحتكاك اجتماعى ، فحركته كانت تهدف إلى بث الروح الإنسانية بين الجماعة .

(حـ) الحركة الواقعية الحسية :

تلك الحركة التى كان لها تأثير عظيم على المنهج التقليدى فى القرن الثامن عشر . فقد أوجدت روحاً يمكن أن تطلق عليها اسم الحركة الإنسانية الجديدة .

كان محور المنهج الإنسانى حتى ذلك الوقت هو اللغة اللاتينية أما اللغة اليونانية فقد كانت فى المرتبة الثانية من الأهمية . وفى القرن الثامن عشر نجد أن اللغة اليونانية قد أصبحت موضع الأهمية فى المنهج ولقد تجلت الحركة الإنسانية الجديدة فى يوحنا فردريك هربارت (١٧٧٦ — ١٨٤١) الذى اهتم « بأوديسيس هومر » كوسيلة من وسائل التربية الخلقية وهذا يبين لنا تأثير الحركة الإنسانية عليه فى التفكير ، ولقد ظلت نظرية التهذيب العقلى مسيطرة على الأذهان حتى القرن العشرين . عند ما أثبتت تجارب « ثورنديك » فشل هذه النظرية وبالرغم من ذلك

فإن أنصار اللغات القديمة قد حاربوا وانتقدوا نظرية هذا الرأى العلمى . ولكن نقدهم لم يلبث أن انهار أمام موجة التقدم العلمى التى أثبتت فشل هذا الرأى . وبعد هذا الأساس التاريخى ننتقل إلى دراسة التطورات فى عمل المنهج فى العصور الحديثة .

تعاريف المنهاج فى العصور الجديدة

لقد تغيرت التعاريف الخاصة بالمنهج تغيراً جوهريًّا فى السنوات الأخيرة ، فقديماً كما أوضحنا كان ينظر إلى المنهج على أنه مجموعة من المواد يفرض على التلميذ أن يتعلمها ويستظهرها كالقراءة ، والكتابة والحساب إلخ ، وكان ينظر أيضاً إلى الكتاب المقرر ومتابعة دراسته على أنه النوع الوحيد من أنواع التعلم ، وعلى هذا الأساس نجد أن الكتاب المقرر كان يلعب دوراً كبيراً فى تحديد المنهج ، أما الخبرات التى يحصل عليها التلاميذ خارج جدران الفصل فلم تكن تلقى بالا من المنهج .

أما تعريف المنهج فى أيامنا الحديثة فقد أصبح أكثر شمولا لأن المناهج الحالية قد شملت المواد الدراسية كما شملت أيضاً مظاهر نشاط التلاميذ وخبراتهم التى توجهها المدرسة وبعبارة أخرى قد شملت جميع مظاهر النشاط خارج جدران الفصل ، مظاهر النشاط فى المنزل ، وفى المجتمع ، أى أنها شملت جميع مظاهر نشاط التلاميذ ، وخبراتهم فى كل وقت وفى كل مكان ، وعلى هذا الأساس يمكن أن نعرف المنهج بأنه « جميع مظاهر النشاط والخبرات التى يندمج فيها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة بقصد الوصول إلى الأهداف المرسومة » .

مجال المنهج

لقد لعبت المواد الدراسية دوراً هامًّا فى تكوين المنهج فى معظم أنحاء العالم ، وعلى هذا الأساس يمكن أن ندرس نمو المنهج وتطوره . فنمو المنهج قد لازمته زيادة مضطردة فى عدد المواد الدراسية ، تلك المواد التى ازداد عددها نتيجة لنمو المجتمع وتعقده ، ونتيجة لتحمل المدرسة أعباء التربية التى كانت ملقاة على عاتق المنزل ، وتغير الأحوال الاجتماعية قد حتم إفساح المجال لمواد جديدة تقتحم أبواب المدرسة .

ولم يقتصر الأمر على مناهج التعليم الابتدائى بل شمل مناهج التعليم الثانوى . فبينما كان منهج التعليم الثانوى مقصوراً على اللغتين اللاتينية ، واليونانية ، والرياضة العليا نجد أن مناهج التعليم الثانوى فى الوقت الحاضر تشمل الكثير من المواد ، كاللغة القومية ، واللغات القديمة ، واللغات الحديثة ، والعلوم ، والرياضة ، والمواد الاجتماعية والفنون ، والزراعة ، والتربية التجارية ، والصحة ، والتربية البدنية .

إن أهم نقد يوجه إلى المنهج هو بطء تطوره ونموه عن التقدم الاجتماعى ، وهذا هو النقد الذى نسمعه فى أيامنا هذه وسبق أن عبر عنه نفر من كبار رجال التربية أمثال «كومنيوس» (١٥٩٢—١٦٧١) ، و« فروبل » (١٧٨٢—١٨٥٣) ، و« هاريس » (١٨٣٥—١٩٠٩) و« باركر » (١٨٣٧—١٩٠٢) وغيرهم من قادة التربية السابقين ، غير عدد كبير من كبار رجال التربية فى العصر الحاضر فكيف يمكن علاج هذا البطء ؟ لقد ظل ذلك هو الشغل الشاغل لعدد كبير من مصلحى المنهج فى الوقت الحاضر ولو أن معظم المربين كان يقنع دائماً بالحالة الراهنة .

ولقد كان « هر بارت سبنسر » (١٨٢٠ — ١٩٠٣) من أوائل المربين المحدثين الذين حاولوا مهاجمة هذه المشكلة عند ما تساءل عن أى أنواع المعرفة يكون جديراً بالأهمية العظمى منا ؟ ولقد أبان أن مدارس عصره قد فشلت تماماً فى حسن إعداد أبنائها للحياة الكاملة أى إعدادهم :

١ — القيام بمهنة من المهن .
٢ — للمحافظة على الصحة .
٣ — القيام بأعبائهم كمواطنين صالحين .
٤ — للقيام بأعبائهم كآباء .
٥ — للمساهمة فى مظاهر نشاط وقت الفراغ .

على الرغم من أن كل اتجاه من هذه الاتجاهات كان بمثابة هدف للتربية .

إن طبيعة التربية تقتضى بطء المنهج عن الحاجات الاجتماعية ، ذلك لأن وظيفة المدرسة هى أن تنقل إلى التلميذ التراث الثقافى للجنس ، ولما كان هذا التراث الثقافى أضخم ، وأكبر من أن يتحمله عقل التلميذ لذلك كان لا بد من انتقاء الأجزاء الهامة من المعرفة ، ولما كان هذا الأمر لا يحل إلا بإبداء الآراء لذلك

دعت الحاجة وتطلبت الظروف أن يبطئ تقدم المنهج عن حاجات المجتمع .

وثمة سبب آخر لبطء المنهج عن الحاجات الاجتماعية ، وهذا السبب يرجع إلى روح الرجعية التى قد تتحكم فى رقاب وأفكار المربين . كثير من الناس يقاومون روح التغيير لا سيما ذلك النوع الذى لا يتفق ورغباتهم ، إذ أنهم يفضلون دائماً اتباع أسهل الطرق ، كما يفضلون اتباع الطرق التقليدية ويدافع أمثال هؤلاء عن آرائهم قائلين « ما كان يصلح لآبائنا يصلح لنا » .

على أننا لا نقصد بما تقدم أن « العناصر الرجعية » معطلة بطبيعتها لكل تغيير إذ أنها كثيراً ما تخدم أغراضاً وأهدافاً هامة أخرى فتخلق عنصر مراجعة النظريات والفلسفات ، والاقتراحات التى تبدو لأول وهلة جذابة ، ولكنها بعد الفحص ، والبحث تظهر حقيقتها الواهية . فالروح الرجعية كثيراً ما تكون صماماً للأمن ضد التغييرات الفجائية :

على أن هذه الروح الرجعية ، وهذا القصور الذاتى لا يقتصر على الرجل العادى فحسب ، بل يمتد ويشمل عدداً غير قليل من كبار رجال التربية والتعليم ، فهناك نفر منهم يكره أى تجديد فى المنهج طالما كان فى هذا التجديد تهديد لميولهم الخاصة ، وهم يعتقدون أنه إذا حدث تغيير فى المنهج فقد تلقى بهم المقادير خارج جدران المدرسة أو قد يطلب إليهم تدريس بعض مواد لا يرغبون فى تدريسها ، وقد يكون خوفهم راجعاً إلى أن كتبهم ، ومراجعهم التى كتبوها ستفقد قيمتها ويكتب لها الكساد وإنه لمما يحزن حقاً أن نقول : إن المواد الجديدة لم تقتحم المنهج إلا نتيجة لضغط أفراد أو هيئات لا تمت إلى رجال التربية والتعليم بصلة ما .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى نجد أنه بعد أن يتبوأ علم من العلوم مكانه من المنهج رغم أنف رجال التربية والتعليم نجد أن هذا العلم يتعرض لعملية البتر والتخفيف ، حتى يكاد يصبح عديم القيمة .

العلاقة بين المنهج والتغير الاجتماعى

ويهمنا الآن أن نعرف العلاقة بين المنهج وبين التغير الاجتماعى : لقد انقسم الرأى بخصوص هذه العلاقة إلى فريقين : فريق يرى أن المجتمع اليوم مجتمع وصل إلى درجة الكمال أو ما يقرب منها وأن وظيفة المدرسة هى استمرار بقائه كما هو دون

تغير فإذا ساد مثل هذا الرأى ، تعرضت العوامل الجديدة التى تؤثر فى المجتمع إلى الإنكار والإهمال فلا يستمع لأى نداء يرمى إلى تعديل المنهج بحيث يفتح أبوابه للمواد الجديدة التى تلائم هذا التطور الجديد .

أما الفريق الآخر فيزعم أن المجتمع الحالى لم يصل بعد إلى درجة الكمال ، وأنه لزام على المدرسة أن تعمل على استمراره وتحسنه .

هذا ما كان من أمر وجهتى النظر ، ويهمنا بعد ذلك أن نقول : إن الظروف الاجتماعية تتغير من عام إلى عام ، وقد تتغير من يوم إلى آخر ونحن نتفق فى ذلك مع « هرقل » الذى يقول : « إن دوام الحال من المحال » فكل شىء يتغير فالمجتمع يتغير رغبت المدرسة فى ذلك أم لم ترغب ، نالها التغير أم لم ينلها ولكن يجب أن نعلم أن من حسن الحظ أن لدى المجتمع عوامل تربوية أخرى فعالة غير المدرسة تساعده على تحقيق أهدافه : فلديه المذياع ، والصحف اليومية ، والمجلات ، والكتب ودور الخيالة ، وأماكن العبادة ، وغيرها من العوامل الهامة .

وليس معنى ذلك أن هناك ثورة اجتماعية تتطلب تغييراً سريعاً خطيراً ، فمن حسن الحظ أن الحاجات الاجتماعية تتغير عادة نتيجة لتطور تدريجى لا نتيجة لتطور ثورى فشجرة المدنية جذورها ممتدة بعمق فى تربة الماضى ، الإنسان فى صراعه الطويل قد وصل إلى الكثير من الحقائق التى يعز عليه أن يتخلص منها بسهولة . وإذا تلكأت المؤسسات الاجتماعية — بما فيها المدرسة — عن أن تلائم نفسها مع الحاجات الاجتماعية ، فقد الجمهور صوابه معها وعمل على تغييرها بثورة ولا يشترط أن تسال فيها الدماء ولكنها ثورة تميزها التغييرات الشديدة فى المؤسسات الاجتماعية حتى تتمكن هذه المؤسسات من مسايرة ما تتطلبه الحياة الاجتماعية الحاضرة ونحن إذا درسنا أى تقدم اجتماعى لأى مجتمع وجدناه — من حسن الحظ يتقدم تدريجياً على الرغم من ظهور موجات الارتفاع الانخفاض به .

وبالإيجاز يمكننا أن نلخص الموقف فنقول إن المنهج يجب أن يشكل نفسه لحاجات المجتمع المتغير ، وإذا لم يطأطئ رأسه لهذا التغير فإنه يفشل فى مواجهة حاجات هذا المجتمع الديناميكى ، وهنا يبرز الخطر ، إذ أن تطور المنهج سيتأخر سنوات عديدة وراء تطور المجتمع ، ويصبح عبئاً ثقيلا على المجتمع بدلا من أن يكون عاملا يغذيه ويعضده ومثل هذا التأخر لا بد أن يؤدى إلى ضياع الوقت

وفقدان الطاقة المخصصة للأهداف المدرسية ، فتلاميذ المدرسة سوف ينجذبون إلى مظاهر النشاط التقدمى خارج جدران المدرسة ، وسوف تؤثر فيهم هذه المظاهر فيتركون المدرسة وهناك احتمال كبير فى أن يفقد أولياء الأمور الثقة فى المدرسة فيعتبرونها مضيعة لأبنائهم وإتلافاً للوقت والمال . على أنه يمكن أن نتخلص من بطء المنهج وتأخره عن التقدم الاجتماعى وذلك بوساطة مدرسى المدرسة وموظفيها ورجال التربية الذين يفيضون جرأة وشجاعة يمتلئون ذكاء وغيرة بحيث لا يستطيعون أن يسايروا ركب المدنية فحسب ، بل يعملون مع ذلك على تطهيره والتغير والتبديل فيه .

بطء تقدم المنهج عن تقدم المتعلم

وثمة نقد آخر محوره أن المنهج لم يتمكن من أن يلائم نفسه لحاجات المتعلم لأنه لا يهتم الاهتمام الكافى بميول الفرد وقدراته . وقد وجه هذا النقد إلى المنهج رجال علم النفس التربوى ، كما نادى به منذ أجيال نفر من مصلحى المربين قبل أن يولد علم النفس التجريبى فقد وجه «بستالوتزى» (١٧٤٦ — ١٨٢٧) ، و« هربارت » (١٧٧٦ — ١٨٤١) ، « وروسو » (١٧١٢ — ١٧٧٨) وغيرهم من قادة رجال التربية على أن موجة النقد قد عظمت فى السنوات الأخيرة وذلك بفضل تقدم علم النفس التجريبى وتقدم علم التربية ، وكان نتيجة هذا التقدم أن عرف المربون كيف يعمل العقل ، وكيف يحدث التعلم .

ولقد اتبعت المدرسة قديماً فلسفة من نوع معين . فلسفة أكدت أهمية الجماعة ولم تهتم بتأكيد أهمية قدرات الأفراد أعضاء هذه الجماعة . ولقد كانت تلك الفلسفة فلسفة خاطئة ، إذ أنها كانت تنظر إلى الأفراد كأنهم سواسية من حيث المواهب الفطرية ، وأنهم يزدادون تشابهاً عن طريق التربية وعن طريق المواد الدراسية المتشابهة التى تقدم إليهم بنفس الطريقة وليس بغريب بعد هذا أن تصبح المدرسة القديمة دائرة فى فلك المادة وتغض بصرها عن الطفل .

أما ما كانت تراه تلك الفلسفة عن العقل فقد عبر عنه « جون لوك » (١٦٢٣ — ١٧٠٤) بأنه صحيفة بيضاء يشبه لوح الكتابة يمكن أن ينقش عليه كل شىء ، وهذه الفلسفة لم تلق بالاً للنظريات الخاصة بالفروق الفردية من حيث القدرات الفطرية ومن حيث المواهب المتعددة ، وكانت تعتقد أن هذا اللوح نظيف يمكن الكتابة

عليه بسهولة كما يكتب على غيره فالعقل فى نظرهم لوح ومادة الدراسة هى القلم الذى يكتب به على ذلك اللوح .

وثمة مجموعة أخرى من المربين قد اعتقدت أن العقل مؤلف من مجموعة واضحة ومتميزة من الملكات هى التفكير والوجدان والإرادة . . . إلخ وأن كل ملكة من هذه الملكات يمكن تدريبها عن طريق التمرين مثلها فى ذلك مثل عضلات الجسم . وهذه الجماعة شبيهة بالجماعة السابقة وإن كانت ترى أن العقل مكون من عدة ألواح لا من لوح واحد من عدة ملكات لا من ملكة واحدة ولقد سمى رجال علم النفس هذا الفريق باسم « أنصار الملكات » بينما نعتهم المربون باسم « جماعة التدريب الشكلى » ، وقد اعتقد هؤلاء أن هدف التربية الأساسى إنما هو تمرين العقل ، وأن الحساب والجبر والهندسة واللغة اللاتينية هى المواد التى بواسطتها يتم هذا التمرين ، كما اعتقدوا أيضاً أن تمرين التلميذ فى أى ناحية من النواحى لا بد أن يحدث عنه انتقال إلى غيرها من المجالات . أما طرق التدريس التى اتبعوها فقد أهملت التلميذ وميوله كما أهملت محتويات المنهج .

وفى العصور الحديثة ، ظهرت جماعة أخرى من المربين أنكرت تقسيم العقل إلى ملكات منفصلة ومتميزة تباشر عملها كل على حدة ، واعتقدت أنه وحدة مرتبطة الأجزاء ومتصلة بالجسم ، وقد رفضوا الفكرة التهذيبية كما رفضوا أيضاً كون المعرفة قوة ، وآمنوا بنمو قدرات الفرد وبمبدأ إعداده للحياة الاقتصادية والاجتماعية والمدنية ، وهذا الفريق من المربين لم يهمل طرق الدراسة ، ولا محتويات المنهج وقد آمن بأن حاجات المتعلم لا بد من مراعاتها فى الطرق التربوية لأنه إذا لم تراع هذه الحاجات فلن يتعلم التلميذ ، ولن يتبوأ مكانه الصحيح فى المجتمع عند ما يبلغ أشده فالمربى الحديث يهدف إلى صبغ التعليم بالصبغة السيكلوجية ، ويؤمن بأن هناك فروقاً كثيرة فى ميول التلاميذ وقدراتهم ، وأن التلميذ يتعلم إذا اتضح أمامه الهدف كما يؤمن بأنه عن طريق الإرشاد والتوجيه يتمكن التلميذ من أن يصبح ذا رأى صحيح فى تحديد مستوى المنهج ، ويؤمن أيضاً بوجود علاقة وتفاعل بين مواد المنهج وبين مواقف الحياة ومستلزمات المجتمع .

ولقد سبق أن عرفنا المنهج بأنه « جميع مظاهر النشاط والخبرات التى يندمج فيها التلاميذ بتوجيه المدرسة كى تحقق أهدافها ، ومن هذا التعريف يتبين لنا أن المنهج

هو أهم نقطة حيوية فى عملية التعلم وعلى ذلك فالطريقة التى يعمل بها هذا المنهج والطريقة التى يستخدم بها تحدد قيمة ما يعلم . وهنا تبرز أهمية المدرسة ، فإذا كانت أهداف المنهج غير مناسبة ، وإذا كانت مظاهر نشاط التلاميذ وخبراتهم التى يتكون منها المنهج لا تتفق وحاجاتهم السيكولوجية ، والاجتماعية حدثت الخسارة (خسارة التلاميذ) وضياع الأموال ، فالمنهج الفقير الذى لا يحقق حاجات التلاميذ قد يسبب مللهم ، وسأمهم ، وعدم تشجيعهم ، كما قد يكون سبباً فى تكرار رسوب التلاميذ ، وهجرانهم للمدرسة .

الطريقة القديمة فى عمل المنهج

إن الخطأ الشائع فى طريقة عمل المنهج قديماً يمكن تلخيصه فى النقط الآتية :

أولا : الإيمان بعقيدة خاطئة قوامها : أن المنهج من عمل رجل واحد لا من عمل هيئة تضم مختلف رجال التربية والتعليم .

ثانياً : عدم وجود فلسفة حقيقية للتربية وللحياة لدى معظم من كان يشتغل بأمر المنهج ، ولذا سار المنهج على غير هدى بغير هدف يحققه .

ثالثاً : أن من أخذ على نفسه عبء تخطيط المنهج كان يهمل ظروف الدولة الاجتماعية وحاجات المجتمع .

رابعاً : إهمال حاجات المتعلمين وعدم الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية .

خامساً : عدم الاهتمام مطلقاً بتعليقات المدرسين بشأن موضوعات الدراسات الهامة ، وتتابعها .

سادساً : إهمال الربط بين طريقة التدريس ، والمنهج ولهذا عدمت الطرق المناسبة التى يجب على المدرس أن يتبعها فى تدريس مادته كما فقدت الأسس التى يمكن على ضوئها أن تسير عملية التدريس بنجاح .

سابعاً : نظرة القدامى إلى المنهج كشىء ثابت لا مكان للتغيير فيه . مما قصر يد المدرسين عن تناوله بالتغيير أو التبديل .

الطريقة الحديثة فى عمل المنهج

تختلف الطريقة الحديثة فى عمل المنهج عن تلك الطريقة القديمة سابقة الذكر ، وقد أدى استخدام الطريقة الحديثة فى الأيام الأخيرة إلى خلق مناهج جديدة .

ولقد نجحت المدارس الأمريكية نجاحاً عظيما في السنوات الأخيرة في تحسين مناهجها ، فضاقت بذلك تلك الفجوة ، التي كانت بين المناهج وبين التقدم الاجتماعي في المدارس الأمريكية . ولقد شجعت التطورات الأخيرة الالتفات إلى تأخر المنهج عن الحاجات الاجتماعية ، والاقتصادية .

وهناك خطوات لا بد من مراعاتها عند الإقدام على عمل منهج من المناهج ، كما أن هناك مبادئ معينة يجب اتباعها عند تنفيذ تلك الخطوات ، وبعبارة أخرى لا بد من وجود فلسفة نستضيء بها عند عمل المنهج وهي :

أولا : اتخاذ الضمانات الكافية لتحقيق حاجات الأطفال البالغين في مجتمع دائم التغير أو في مدنية دائمة التطور .

ثانياً : اختيار مادة المنهج وتنظيمها واستخدامها بشكل يحقق أهداف التربية ويشجع على التفكير السليم أو التفكير الابتكاري هذا ويجب أن نعلم أنه إذا طغت حاجات البالغين على منهج الدراسة ، وأهملت ميول الأطفال ، ولم يعمل على إعدادهم لتبوء المركز اللائق بهم في الحياة الاجتماعية فإن تعاليم المدرسة وموادها الدراسية سوف لا تنفذ إلى عقل الطفل ولن ينتفع بها ، وإذا طغت ميول الأطفال على المناهج الدراسية وأهملت حاجات البالغين فشل المنهج في وضع التلاميذ في المركز اللائق بهم في الحياة الاجتماعية ، فالمنهج إذاً يجب أن يدور حول الطفل ، وأن يعده لحياة البالغين .

ثالثاً : يجب أن يكون المنهج مناسباً لمراحل النمو وأن يتطلع إلى ذلك الوقت الذي يصبح فيه الطفل رجلا والتوفيق وبين هذين الطرفين هو المشكلة الحية التي تتجسم أمام كبار رجال التربية ، فإذا اتجهت العناية إلى ناحية واحدة دون الأخرى انقلبت المعايير .

والآن نتساءل ما هي الخطوات التي يجب أن نتبعها عند عمل المنهج ؟ إذا ما أمعنا النظر في المؤلفات التي كتبت عن هذا الموضوع وجدنا أن هناك اتفاقاً عاماً بين كبار المؤلفين على تلك الخطوات أو القواعد ، أو الخطط التي يجب أن تتبع عند بناء المنهج فجميعهم يتفقون على ضرورة البحث عن أهداف المنهج . كما يتفقون على دراسة حياة الطفل في مختلف مراحلها ، وضرورة دراسة الحاجات الاجتماعية ، وضرورة دراسة المادة التي تتناسب مع هذه المراحل وتلك الاتجاهات ويمكن

تلخيص النقط أو الأمور المتفق عليها فيما يأتى :

أولا : يجب أن تصاغ أهداف المنهج ، وأن تدرس الخطوات اللازمة فى ضوء هذه الأهداف وصوغ هذه الأهداف يتطلب الاهتمام بالأمور الآتية :

(ا) دراسة نوع الحياة التى نعيش فيها أو التى يجب أن نعيش فيها .

(ب) دراسة نوع الفلسفة العملية التربوية التى يجب أن نتبعها .

ثانياً : يجب انتقاء مواد الدراسة وتنظيمها ، وإدارتها بشكل يتناسب مع الخطوة الأولى .

ثالثاً : لا بد من القيام بالتجارب التى تمكننا من تحقيق الأمرين السابقين كما أن نتائج هذه التجارب لا بد أن تكون موضع البحث .

رابعاً : مراجعة نتائج التجارب السابقة .

خامساً : إن منهج الدراسة يجب أن يطأطئ الرأس وفقاً للتغيرات التى تطرأ على المجتمع ، وعلى الأطفال .

سادساً : يجب ألا تغفل مناهج الدراسة الاعتبارات الفلسفية والعلمية ، وجدير بنا أن نذكر أنه حتى سنة ١٩١٠ كانت مناهج الدراسة فى أيدى أخصائى المادة ، أولئك الذين كانت تغلب عليهم فلسفة التدريب الشكلى ، ويدينون بعبادة المادة ، وعبادة الماضى ، وحتى ذلك الوقت لم يكن علم التربية بمعناه العلمى قد شق طريقه إلى الوجود فحوالى سنة ١٩١٠ قام فريق من المربين باستخدام الطرق الموضوعية لدراسة مشاكل التربية أمثال ح . م . ريس ، إ . ل . ثورنديك ، ح . ه . جد ، ل . ب . إيرس وغيرهم وقد نبذ هذا الفريق ، ومن تبعه من البحاثة الطريقة التخمينية القديمة التى كانت تتناول أهداف التربية وطرقها ووسائلها وبدءوا يبحثون عن النواحى الموضوعية فى دراسة تلك المشاكل وكان هذا البحث هو حجر الزاوية فى خلق « التربية كعلم » بالمعنى الذى نفهمه فى أيامنا هذه .

وقد تفرغ هؤلاء البحاثة لدراسة المجتمع ، والمادة ، والمتعلم ، وهذه جميعها عوامل هامة جديرة بالذكر والاهتمام عند عمل المنهج ، فقاموا بالبحث عن المشاكل المتصلة بكل عامل من هذه العوامل ، ونظموا أبحاثهم العلمية ، وبحثوا عن حلول لتلك المشاكل ، وأخذوا على عاتقهم التأكد من الاعتبارات الاجتماعية التى تتدخل فى تكييف مثل هذه المشاكل فمثلا قاموا بأبحاث خاصة حددوا فيها

الألفاظ اللغوية التى يستخدمها كل من التلميذ والبالغ ، كما حددوا المشاكل الحسابية التى يقابلها كل منهما فى حياته الخاصة ، وكذلك اللغة التى يتقنها والتى لا يتقنها كل منهما ، وعن طريق دراسة الحالات الخاصة وعن طريق تحليل العمل ، وغير ذلك من الطرق تمكنوا من تقسيم مظاهر نشاط الإنسان فى مختلف مراحل الحياة ولقد قاموا بدراسة محتويات الكتب الدراسية ، وأجروا الاختبارات المقننة للتأكد من قدرة التلاميذ على التعلم ، كما قاموا بعمل اختبارات أخرى لقياس مدى ما يتعلمه التاميذ ، وبحثوا تلبية التلاميذ لإجراء المادة المختلفة ، ودرسوا مختلف طرق التدريس ولم يهملوا دراسة طبيعة المتعلم ، وذكائه وحركات عينيه ، وعوامل التعب إلخ وما هذه النواحى إلا بعض الميادين التى طرقها علم التربية .

ومما لا شك فيه أن هذه الحركة ، العلمية فى التربية ، كانت ذات أثر عظيم للمشرفين على عمل المنهج وإن لم تكن عميقة ذلك العمق الكافى فى التأثير ، ولكن بالرغم من ذلك فقد خلفت لنا معلومات قيمة من الحالات الاجتماعية ، وعن طبيعة المتعلم ، وأنه بدون هذه الحركة تظل مهنة التدريس كما كانت عرضة للحدس والتخمين ، هذا ومعروف أن الحركة العلمية فى التربية لا يمكن مطلقاً أن تحل جميع المشاكل التربوية ، ولكنها تعرف المربين الظروف الحاضرة وتكشف لهم اللثام عن ظلام الماضى ، وإن كانت قاصرة وحدها عن رسم الطريق للمستقبل .

إن الحركة العلمية لا تعدو أن تكون وسيلة واحدة من وسائل التقدم الاجتماعى أما الوسيلة الأخرى فهى الفلسفة ، ولكى نرسم مناهجها لا بد من تعاون العلم مع الفلسفة ، فالعلم وظيفته جمع المادة قديماً وحاضراً ، فمثلا عن طريقه نتمكن من معرفة أن محصول الرجل العادى من مفردات اللغة كانت وما زالت ومقصورة على بضع مئات من الألفاظ يتمكن العلم من الإحاطة بها أما الفلسفة فوظيفتها اقتراح ما يجب أن يكون . فمثلا قد تقترح الوسيلة إلى زيادة هذا المحصول اللغوى وتنميته ، كما تبين أيضاً طريقة استخدامه والإفادة به .

الغث والثمين فى المنهج

لقد انتقدت المدارس نقداً مرًّا فى مناهجها وذلك بسبب ما جمعته من المادة الغثة وفقرها فى المواد الثمينة ونقصد بذلك كثرة العناصر العديمة القيمة فى المنهج ،

فكل مادة جديدة كانت تقحم فى المنهج بحذافيرها مما أدى إلى ذلك النقد اللاذع لكل علم ولا سيما ما كان من جماعة المحافظين فى المجتمع ، أولئك القوم الذين تناول نقدهم كل شىء حتى شمل القراءة والحساب ، ولما كانت الموجات الاقتصادية تضرب الأبواب فى فترات الانحطاط الاقتصادى كانت المواد الجديدة هى التى تتحمل عبء هذه الصدمات فكانت تستبعد من المنهج على الرغم مما قد يكون لها من فائدة للتلميذ والمجتمع قد تفوق ما للمواد القديمة .

أما المواد الجديدة فكانت تتعرض للنقد المر وذلك بسبب ما تتطلبه من النفقات الباهظة بالقياس إلى المواد القديمة لأنها تتطلب أجهزة أكثر وفصولا أقل عدداً ومدرسين يزيدون فى الأجر ، ولهذا كانت تستبعد من المنهج ، على أن بعضهم كان يرى أن هذه المواد الجديدة لا تزيد فى التكاليف عن المواد القديمة ، فهناك من الوسائل ما يكفل ذلك مثل أن يحضر تلاميذ الفرقة الواحدة فى حجرة كبيرة أو مدرج فسيح يستمعون فيه إلى مدرس واحد له من خبراته التربوية ما يمكنه من أداء رسالته على أكمل وجه كما أن إنشاء الفصول الجديدة لا يكلفنا فى الواقع أكثر من الفصول القديمة ، ومما يساعد على تحقيق ذلك أن يتمتع موظفو المدرسة بخبرات تربوية صحيحة تمكنهم من الإلمام بمعرفة شتى القيم التربوية للمواد الدراسية المختلفة ، وتوقفهم على أهمية كل جزء من أجزاء المادة التى يقدمونها للتلاميذ ، وأن تكون لديهم القدرة على الدفاع عن المواد الجديدة التى يريدون إدخالها فى المنهج ، وبعبارة أبسط أن يكون رائدهم الإصلاح دائماً وأن تتوافر عندهم الغيرة على أداء رسالتهم كاملة غير منقوصة .

عمل المنهج

إن مناهجنا الدراسية قد أتى عليها حين من الدهر كانت فيه من صنع أو عمل شخص واحد أو من نتاج عقلية واحدة ، أما المناهج الحديثة فهى من نتاج نفر ليس بالقليل بعضهم يشتغل بالتربية والتعليم كالمدرسين ، والنظار ، والمفتشين ، والبعض الآخر يعمل فى ميادين أخرى من ميادين المجتمع والجميع يدلون بآرائهم من حيث أهداف المنهج ومن حيث مادة الدراسة ، ولما كان من الصعب على الفرد الواحد أن يرى أو يدرك « الكل » ، ولما كان المنهج لا بد أن يهتم « بالكل » المجتمع

عامة ، وطبيعة الطفل ككل كان المستحسن أن يشترك فى عمل المنهج طائفة من قادة العقول فى مختلف الميادين ، فيجب أن يشترك فى عمله وأن تمثل فيه جماعة العلماء والفلاسفة ، كما يساهم فى ذلك المشتغلون بعلم الاجتماع وعلم النفس وبعبارة أخرى يجب أن يساهم فيه الجميع وأن تلتقى فيه شتى وجهات النظر فلا يستأثر به فريق دون الآخر أو تغلب عليه وجهة دون غيرها .

ويرمى الاتجاه الآن إلى أن تعين الهيئات المشرفة على التربية والتعليم لجاناً مهمتها القيام بعمل المنهج ، ولما كان من الضرورى أن يساير المنهج المجتمع الدائم التغير ، وأحدث المعلومات الخاصة بنمو الطفل كان من المستحسن أن تكون لجان المنهج دائمة ، ففى المدارس الصغيرة التى لا يزيد عدد مدرسيها على العشرة نجد أن أحسن طريقة فى ذلك أن يشترك جميع المدرسين فى عمل منهج المادة الواحدة أو عدة من المواد تحت إشراف ناظر المدرسة كما يجب أن يتدارس هؤلاء المدرسون الأهداف التى يجب أن يهدف إليها هذا المنهج . أما فى المدارس الكبرى فيجب تعيين اللجان المختلفة التى تكون مسئولة عن وضع مناهج كل مادة أو كل مجموعة من المواد ، كما يجب أن تعين لجنة تنفيذية كبرى مهمتها مراجعة هذه المناهج المنفصلة وأن تعمل على ضمان الاتزان فى المنهج لتحقيق الأهداف المرسومة .

على أننا لا زلنا نؤكد أن عمل المنهج يجب ألا يكون من صنع اللجان فحسب فآراء جميع أعضاء هيئة التدريس سواء أكانوا أعضاء فى لجنة المناهج أم لا يجب أن يستفاد منها فى إعداد المناهج ، هذا ويجب على كل مدرس أن يضمن تنفيذ المنهج وأن يكون ملماً بالطريقة التى عمل بها وبالطريقة التى يمكن أن ينفذ بها بحيث يحقق حاجات التلاميذ .

أما عن طريق استعمال المنهج فنقول : إن المنهج القديم كان منهجاً نمطياً يهتم بكسب المعرفة عن طريق التكرار ، وكان المفروض فيه أن تهتم المدارس بتلقين الحقائق ذاتها ، كما كان محتما على جميع التلاميذ ، غبيهم ، وذكيهم ، مشوقهم ومعرضهم أن يتعلموا الحقائق ويحفظوها عن ظهر قلب ، وما كان المنهج قديماً ليلقى بالاً إلى أهمية حل المشكلات التى يهتم بها التلاميذ ، والتى لها قيمة اجتماعية ، أما مناهج المشروع ومناهج النشاط وغيرهما من المناهج التى تستمد مظاهر نشاطها وخبراتها من مظاهر النشاط الطبيعى ، ومن ميول الأطفال المتعددة فقد كانت مجهولة

تماماً لدى واضعى المنهج ، وإن عرفت فقد كانت تتهم بأنها تمت إلى التربية اللينة بصلة وثيقة ، والمناهج الحديثة مصاغة بشكل يمكن معه استخدامها بطريقة معقولة ، فأنصار المنهج الحديث يحتمون أن يكون المنهج ملائماً لحاجات المدرسة المحلية وحاجات تلاميذها ، وأكثر من ذلك ، فالمناهج الحديثة مرنة يمكن تشكيلها بحيث تلائم المواقف المتغيرة . فمثلا تهتم المناهج الحديثة بتحديد الخطوط العريضة الكبرى التى يجب أن تتبع وتترك التفاصيل لظروف كل مدرسة كما أنها تتيح للتلميذ والمدرس الطرق التى يمكن أن تتبع عند التدريس .

فالمدرسة الحديثة إذن تشجع مدرسيها على ألا يتصوروا أن المنهج صرح مقدس يجب ألا تمسه يد التغيير ، ولكنه كأى كائن حى ينمو ، إنها تشجعهم على تشكيل المنهج بحيث يتناسب مع التلاميذ ، كما تشجعهم على تجريب الطرق الجديدة ، والمواد الحديثة ، وتحملهم على خوض غمار التجربة بالطرق الحديثة كطريقة « دالتن » وطريقة « ونيتكا » ، ومنهج النشاط ، كما تشجعهم على استخدام المذياع ، والقيام بالرحلات العلمية . . . إلخ .

تنظيم المنهج

أنواع التنظيمات الخاصة بالمنهج :

هناك عدة وسائل لتنظيم المنهج وهذه الوسائل تقع بين طرفين ، فى الطرف الأول ينظم المنهج عن طريق مواد متفرقة ، كاللغة الإنجليزية والجبر وعلم الحياة وغيره من المواد ، وهذا هو التنظيم التقليدى لمواد المنهج كما نراه قائماً فعلا فى معظم مدارسنا اليوم ، وفى الطرف الآخر من التنظيم تنمحى وجود المواد وتنصهر هذه المواد فيما يعرف باسم المنهج المتكامل أو المنهج الموحد ، وهذا النوع من التنظيم أخذ فى الانتشار وفى التعميم ، ولقد أدلت جمعية دراسة مناهج المواد الاجتماعية بالتنظيمات الثلاثة الآتية فى تدريس هذه المواد وذكرتها الجمعية كما يأتى :

(ا) منهج لمواد متفرقة كالجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية والاقتصاد والاجتماع وغيرها من الدراسات الاجتماعية .

(ب) منهج للدراسات الاجتماعية يستمد مادته من الميادين المختلفة وهذه المادة منظمة بشكل يجمع شتات الدراسات الاجتماعية .

(حـ) منهج متكامل تنظم فيه الدراسات الاجتماعية دون بروز مادة من المواد

ولكنها تنظم بشكل عام بالنسبة للمنهج الخاص .

ولقد سجل تقرير جمعية دراسة مناهج المواد الاجتماعية هذه التنظيمات الثلاثة بالشكل الآتى :

١ ــ تنظيم أساسه مواد منفصلة بعضها عن بعض .

٢ ــ تنظيم أساسه تداخل المواد بعضها فى بعض .

٣ ــ تنظيم أساسه المنهج الموحد .

وقد أثبتت الملاحظات أن هذه الأنواع الثلاثة من التنظيمات أمكن اتباعها فى مواد دراسية أخرى مثلها فى ذلك مثل المواد الاجتماعية .

والآن نتساءل ما هى الميزات التى تميز كل نوع من أنواع المنهج أو كل نوع من أنواع التنظيمات المنهجية السابقة الذكر ؟ هل ينظم المنهج على أساس ظهور المواد المتفرقة أو نقضى على ظهور هذه المواد ونحل محلها منهجاً متكاملا أو موحداً أو منهجاً قد صهر وهضم هذه المواد ، وإذا كنا من أنصار الاعتدال وسلمنا بأن خير الأمور الوسط فما هى نقطة الالتقاء التى يلتقى عندها هذان الطرفان المتطرفان .

إن هذه الأسئلة وأمثالها ظلت قائمة وتشغل أذهان المربين منذ أيام « هربارت »، (١٧٨٦ ــ ١٨٤١) الذى نادى بمبدأ الترابط ترابط مواد المنهج المختلفة ، وبزعامة الجماعة المتقدمين من أنصار التربية التقدمية الذين ينادون بمنهج النشاط والتكامل نجد أن الأسئلة السابقة قد وجدت نصيبها من الإجابة ، ولو أن التجارب التى عملت فى كل ميدان من ميادين هذه التنظيمات المختلفة قد أثبتت نجاحاً لها إلا أن مالدينا من مادة موضوعية غير كفيلة فى الوقت الحاضر لأن تثبت أسبقية نظام معين من المناهج على غيره من الأنظمة ، ولقد أوصت جمعية دراسة مناهج المواد الاجتماعية بأن العوامل الآتية يجب أن تكون فى أذهاننا عند عمل منهج من المناهج وهى ما يأتى :

١ ــ هل يلم المدرسون حقيقة بخطوات المنهج المقترح ؟ وهل هم على أتم استعداد لمحاولة تجربته فى شىء من العدالة ؟

٢ ــ هل القائمون أو المشرفون على المدرسة وهل الرأى العام فى هذا المحيط التربوى ينظر إلى هذه البدعة الجديدة فى تنظيم المنهج نظرة مواتية ؟

٣ ــ هل النظار والمفتشون ملمون بالتغييرات المقترحة وهل هم على استعداد لتوجيه المنهج الجديد ؟

٤ – هل المبانى المدرسية والأجهزة والوسائل اللازمة لتدريس هذا المنهج متوافرة وموجودة بالمدرسة ؟

٥ – هل الكتب المناسبة ومصادر المعلومات المختلفة موجودة ؟

٦ – هل يمكن تطبيق المنهج فى مدارسنا المتعددة الأنواع ؟

٧ – هل المنهج المقترح يمكن التلميذ من الدراسة الشاملة للمواد الاجتماعية ككل وفى الوقت نفسه يؤكد أهمية كل مظهر من مظاهر تدريس الدراسات الاجتماعية ؟

٨ – هل الخطة الجديدة لتنظيم مناهج المواد الاجتماعية تبرز مشكلة العلاقات الإنسانية بشكل طبيعى وواقعى ؟

٩ – هل الخطة المقترحة تتيح للمدرس الحرية فى تطبيق هذا المنهج المفروض من الخارج بحيث يتناسب مع حاجات وميول التلاميذ تحت ظروف الفصل التعليمية ؟

على أن اختلاف الآراء بين هذا الفريق الذى ينادى بتنظيم المنهج وفقاً للمواد المختلفة وبين ذلك الفريق الآخر الذى ينادى بمبدأ التكامل والانصهار والتوحيد بين المواد المختلفة إنما يرجع إلى اختلاف فى العقيدة الفلسفية الخاصة بالتربية فأنصار تنظيم المنهج على أساس المواد مقتنعون بأن المواد نفسها تحوى فى ثناياها المادة ، وأن هذه المادة هى خلاصة ما أمكن الحصول عليه من تجارب الجنس البشرى : أما أنصار المنهج المتكامل أو الموحد فيعتقدون أن عملية عمل المنهج لا بد أن تبدأ بمشاكل اجتماعية هامة ، وهذا الفريق كان يعرف فى يوم من الأيام بأنه فريق المربين الذين يؤمنون بمنهج المشروع .

وبعد هذه العجالة يتبلور السؤال المراد الإجابة عنه فى هذه المشكلة ، هل سنتمكن من استخدام التنظيم المنهجى الذى أساسه المواد المختلفة ؟ أو هل سنستخدم التنظيم المنهجى الذى أساسه « النشاط » ؟ وطالما كانت أيدينا قاصرة عن الوصول إلى المادة التى تمكننا من الإجابة عن هذا السؤال سنقتصر فى الإجابة على تلخيص أدلة كل فريق ، أما الفريق المتحمس للمواد الدراسية فيؤكد :

١ – أن التنظيم على أساس المواد يحمل بين ثناياه المادة التى يحتاج إليها التلاميذ والتى يجب أن يلموا بها ، أما منهج النشاط فتعوزه هذه الحقائق :

٢ ــ وهذا التنظيم المؤسس على المواد الدراسية فيه ضمان كاف لعدم إهمال المادة والاتجاهات العقلية ، والمهارات . إلخ ، بخلاف مناهج النشاط التي يحتمل جداً أن ينقصها بعض هذه الأشياء .

٣ ــ فى منهج المادة يظهر التقسيم المنطقى لها بوضوح ، ويتمكن التلاميذ فيها من الإلمام بحقائق المادة إلماماً حقيقياً .

أما أنصار منهج النشاط ، فيؤكدون مزايا منهجهم فيما يأتى :

١ ــ أن منهج النشاط منظم على أساس المشكلات التى تهم التلاميذ ، فهى بطبيعتها تحتفظ بميولهم ، فى حين أن مناهج المادة موضوعة من وجهة نظر البالغين .

٢ ــ إذا تمكن المدرس من حسن توجيه التلاميذ ، كان منهاج النشاط كفيلا بالإلمام بجميع أجزاء المادة الضرورية لهم .

٣ ــ إن منهاج النشاط من شأنه أن يساعد الفرد على النمو ، فهو يمكن التلميذ من إدراك العلاقات القائمة بين مختلف نواحى المعرفة ، فى حين أن منهاج المادة يؤكد الحقائق المتفرقة التى لا ترتبط مطلقاً بمهام الحياة أو بمشكلاتها .

تقويم المنهج الدراسى :

إن المنهج الدراسى فى أى نظام تربوى يجب أن يكون محققاً للاعتبارات الآتية :

أولا : وضوح الأهداف التربوية الأساسية :

(ا) الأهداف العامة ، وتشمل ما يأتى :

١ ــ المعرفة كهدف فى ذاتها .

٢ ــ قيمة المعرفة يمكن أن تتحقق فيما تكونه من عادات أو مهارات .

٣ ــ تكوين الاتجاهات العقلية ، والمثل العليا ، والتذوق .

(ب) ذكر الأهداف أو الأغراض . وتشمل ما يأتى :

١ ــ الأهداف العامة التى توضح الغرض من المنهج .

٢ ــ الأهداف الخاصة وأثرها فى تكوين :

(ا) العادات .

(ب) الاتجاهات العقلية .

(حـ) المعرفة .

٣ — الأهداف التى نرمى إليها من اختيار ، وتنظيم المادة .

(حـ) قيمة الأهداف المرسومة ، وتشمل ما يأتى :

١ — مدى تحقيقها لمبدأ النشاط الذاتى .

٢ — مدى تحقيقها لمبدأ أن هدف التربية إعداد الطفل لمواجهة حاجات البالغين .

(د) الدرجة التى بها يمكن أن تتحقق انتقاء ، وتنظيم المادة المختارة .

ثانياً : تنظيم المادة التى تدرس وتتكون مما يأتى :

(ا) طبيعة المادة . وتشمل :

١ — أهميتها لحاجات ومشاكل حياة البالغين .

٢ — أهميتها لحاجات الأطفال ، وخبراتهم .

(ب) تأكيدها للأمور الآتية :

١ — العادات ، والمهارات .

٢ — الاتجاهات العقلية .

٣ — المعرفة .

(حـ) شكل المادة وتنظيمها ، ومدى تحقيقها للاتجاهات الآتية :

١ — هل المادة منظمة بحيث تصبح مرتبطة بغيرها من المواد ؟

٢ — « « « كموضوعات مختلفة يظهر الارتباط أحياناً بين أجزائها ؟

٣ — هل المادة منظمة كموضوعات مستقلة ؟

٤ — « « « فى شكل مشاكل أو مشروعات ؟

٥ — « « « على أساس الكتاب المدرسى ؟

٦ — تتابع المادة الدراسية : هل هو تتابع منطقى أو تتابع سيكولوجى ؟

(د) الانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى ومدى تحقيقه للاتجاهات الآتية :

١ — هل أساسه صعوبة المادة ، وتدرج هذه الصعوبة ؟

٢ — هل أساسه اختلاف فى حاجات الأطفال ؟

٣ — هل أساسه الاقتصار على بعض مظاهر النشاط فى بعض الفرق ، وظهور المظاهر الأخرى فى الفرق التالية ؟

ثالثاً : هل المناهج الدراسية تتناسب وحاجات التلاميذ ؟

١ — مدى استغلال المناهج لخبرات التلاميذ .
٢ — هل المنهج الدراسى منظم بحيث يحقق مبدأ الفروق الفردية ؟
٣ — هل المادة متدرجة على أساس حاجات التلاميذ ؟
٤ — هل المادة متدرجة على أساس الأهمية النسبية لكل موضوع ؟
٥ — هل المادة متدرجة على أساس القيمة النسبية للموضوع الواحد ؟

رابعاً : مدى ملاءمة المادة لحاجات المدرس من حيث طرق التدريس وتتكون مما يأتى :

١ — هل المدرس حر فى تنظيم المنهاج ، وفى اختيار المادة ، والطريقة ؟
٢ — هل يتمكن المدرس من الربط بين مادته وغيرها من المواد ؟
٣ — ما مدى استخدام المدرس لوسائل الإيضاح ؟
٤ — ما مدى استخدام المدرس للطرق العلمية التى تمكنه من تحديد الطريقة ، والمادة ؟
٥ — مراجع المادة ، الكتب الدراسية ، التجارب العلمية ، المجلات ، الكتب إلى أى حد تستخدم هذه الأشياء داخل جدران الفصل ؟

خامساً : منهج الدراسة نفسه : ويجب أن يراعى فيه ما يأتى :

١ — مبدأ وضوحه .
٢ — جاذبيته ، وصلاحيته .
٣ — كيفية مراجعته . . . إلخ .
٤ — ارتباطه بغيره من المناهج .
٥ — أثره العام فى الفرد والمجتمع .

وعلى قدر تحقق هذه الاعتبارات السابقة فى المنهج الدراسى يكون الحكم عليه بالتقديرات المعروفة . ممتاز — جيد جداً — جيد . . . إلخ . وبنقص عنصر من العناصر السابقة ينتقص تقدير المنهج . . .

عمل المنهاج بطريقة الوحدات

الوحدة الدراسية :

إن لفظ « وحدة » يعبر عن بعض الطرق الحديثة التى تعمل على تنظيم

مواقف التعليم والتعلم ، على أن كثرة استخدام هذا المصطلح ، وعدم الدقة فى إطلاقه على هذه المعانى المختلفة ، كوحدة المصدر ، ووحدة المادة ، ووحدة الخبرة ، وحدة العمل ، لا بد أن يحدث اضطراباً فى عقلية المدرس المبتدئ ولذلك يجدر بنا أن نبدأ بالبحث عن تعريف دقيق للوحدات الدراسية .

وحدات المادة ووحدات الخبرة

إن اصطلاح « الوحدة » فى حد ذاته سهل يسير الفهم ، فهى فى أبسط معانيها تتضمن الكلية والتآلف والانسجام ، والجميع يقرون ذلك ولكن ينشب الخلاف بينهم عند البحث على أساس تلك الوحدة ، على أن العوامل التى تحدد ذلك الأساس فى مواقف التعليم والتعلم يمكن أن تنحصر فى أمرين :

(١) فى المادة . (٢) فى المتعلم .

وحدة المادة

فوحدة المادة تتطلب ترتيباً منطقياً حول مركز أو محور تدور عليه هذه المادة ولذلك قد نلجأ عندما نستخدم المادة كأساس إلى استخدام مصطلحات ، كالموضوع أو المبدأ ، أو التعميم . . . إلخ والوحدة فى هذه الحالة منتج من نتاج منطق الكبار أو البالغين ، والموضوعات التقليدية ذاتها لم تظهر إلا نتيجة لتجريد عقليات البالغين لبعض أجزاء المادة ، وتنظيمها إلى وحدات متتابعة مهتدين فى ذلك بمنطق المادة نفسها ، لا بمنطق استخدامها ، فالمدرسون التقليديون الذين يؤمنون بأهمية منهج المادة يعرفون أن هذا المنهج من نتاج الخبراء البالغين الذين كانوا يهدفون من وراء تصميم هذا المنهج إلى حفظ التراث الثقافى ، لا إلى تدريسه للانتفاع به ، لا غرابة بعد ذلك إذا تعثرت العقول غير الناضجة فى هضم مناهجهم .

إن المادة الدراسية قد تقسم إلى أجزاء كالموضوعات والمبادئ وفى هذه الحالة تدور المادة حول هذه المراكز بشكل يساعد على شرحها ، وتوضيحها وفهمها ، وهذه التنظيمات مضافاً إليها مظاهر النشاط التعليمى المناسب هى ما نطلق عليه اسم وحدات المادة .

وحدة المتعلم

أما وحدة المتعلم فعمادها وجود التكامل الشخصى ، وامتداد هذا التكامل واتصاله بالبيئة ، وتتسع هذه الوحدة عن طريق الخبرات الحيوية المنظمة حول أهداف ومظاهر نشاط المتعلم ومادته المناسبة له لا تختار على أساس المادة نفسها ، ولكن على أساس حاجات وأهداف المتعلم ، لأجل إشباعه من تلك الحاجات والوصول إلى تحقيق أهدافها . وتحقيق الأهداف لا بد أن تصحبه مواقف تعليمية اجتماعية ، وتختار مادة التعلم وأهدافها وفقاً لحاجات المتعلم ، وتنظيم مثل هذا العمل هو لب وحدة الخبرة .

ولكى نزيد القارئ تفصيلا نقول : إن وحدة المادة يمكن إعدادها خارج جدران الفصل قبل إلقاء الدرس ، أما وحدة الخبرة فتنمو وتتطور خلال التدريس والاحتكاك بالتلاميذ ، ولا يمكن وصفها إلا بعد حدوثها أو إبان هذا الحدوث . وهذا لا يمنع من سابق إعداد للمادة ولمظاهر النشاط الضرورية ، والطرق التى تتبع .

فوحدة المادة إذاً لا تعدو أن تكون تنظيما لمادة الدراسة حول مركز هذه المادة نفسها ، ويدرسها التلاميذ لهدف الإلمام بالحقائق المستقاة من هذه المادة .

أما وحدة الخبرة أو وحدة المتعلم فهى سلسلة من الخبرات التربوية منظمة حول الهدف الذى يرمى إليه المتعلم ، وذلك عن طريق استغلالها للمادة ذات الفائدة الاجتماعية ، وينتج عن ذلك تحقيق هدف المتعلم ، وإلمامه بالحقائق الكامنة فى الخبرة .

وإذن فالتعلم القائم على الوحدة لا بد من انتهائه بالفهم ، أو تكوين اتجاهات عقلية أو خلق التقدير الجمالى أو تكوين قدرات أو مهارات إلى آخر ذلك .

وتختلف هذه النتائج اختلافاً تامـّا على نتائج استظهار المادة وفهم المهارات المتفرقة ، وسرد التعاريف السابقة أو المعادلات ، لأن النتائج الأولى هى وليدة احتكاك فرد واضح الهدف بالمادة الاجتماعية المفيدة وغيرها من مظاهر النشاط المحيطة به فى بيئته .

الفرق بين وحدات المادة ووحدات الخبرة (وحدة المتعلم)

يجب أن نحيط القارئ علماً بأن جميع أنواع الوحدات تستخدم كلا من المادة والخبرة ، والمدرسة الحديثة التى تسير وفق مناهج الخبرة تستغل قدراً عظيما من المادة ، ولكنها تستخدمه بطريقة منتجة ، بخلاف المدرسة التقليدية ، وذلك لأن

المدرسة الحديثة تستمد مادتها من مصادر مختلفة ، إذ أنها تلجأ فى مناهجها إلى استخدام الخبرة ، ومن هذا يتضح لنا أن هناك تبادلا بين وحدات الخبرة ووحدات المادة ، إلا أن المدرسة التقليدية تجعل الخبرة تابعة للمادة ، وإذن تكون الخبرات قليلة وشكلية لا تعدو القراءة ، والإصغاء ، والإلقاء ، والتدريب من أجل الاستحواذ على المادة . فالخبرة لديهم مركزة حول المادة ، ولا تهتم إلا بها ، أما المدرسة الحديثة ، فلما تؤكده من تكوين صفات خلقية واجتماعية وتكامل للشخصية تجعل المادة تابعة للخبرات ، فالهدف عندهم إنما هو تكامل الشخصية ، والمادة ليست إلا وسيلة لغاية ينشدونها ، وسنلخص للقارئ الفرق بين المدرستين :

منهج المادة	منهج الخبرة
١ – يبدأ برغبة البالغين فى تعليم التلاميذ المادة المختارة .	١ – يبدأ برغبة المتعلم فى الوصول إلى تحقيق هدف يشبع حاجة فى نفسه .
٢ – تنظم مادته منطقياً حول محور محدد .	٢ – المادة هنا منظمة تنظيما سيكلوجياً حول هدف التعلم .
٣ – تعد المادة قبل الدرس ، يعدها شخص أو أشخاص من ذوى الخبرة بها .	٣ – أما هنا فتنظم أثناء نموها ، ويقوم بذلك جماعة تواجه موقفاً جديداً لأول وهلة وليس لديهم سابق معرفة بالمادة أو الخبرة الضروريتين لمواجهة الموقف الجديد .
٤ – هدفها إلمام التلميذ بالمادة المنظمة تنظيما منطقياً .	٤ – ترمى إلى هدفين : أحدهما قريب ينشد تحقيق حاجة ملحة فى نفس المتعلم والآخر بعيد يرمى إلى تكوين اتجاهات عقلية ومهارات وإدراكات عند المتعلم .
٥ – الوحدة هنا تتدرج من البسيط إلى المركب .	٥ – أما هنا فأساس تنظيمها من المركب إلى البسيط فمثلا يستطيع التلميذ أن يفهم مظاهر المدنية الحديثة التى يعيش بين ظهرانيها أكثر من فهمه

	لمظاهر الحياة عند الشعوب البدائية . وذلك لأن الطفل تعوزه الخبرة بهذا النوع من الحياة .
٦ – يتحكم فى وحدات المادة المدرس أو واضعو المنهج .	٦ – يتحكم فيها التلاميذ بالاشتراك مع المدرس .
٧ – تهتم بالماضى وتعنى بالثروة الثقافية الموروثة عن الآباء والأجداد ولا تلقى بالا إلى الحاضر والمستقبل .	٧ – تهتم بالحاضر والمستقبل ، وتستغل حقائق الماضى فى حل مشاكل الحاضر .
٨ – عمادها الطرق الشكلية والدروس التقليدية والكتب .	٨ – عمادها الخبرات المتعددة بالاحتكاك بالبيئة والمجتمع .
٩ – تهتم بتلقين التلاميذ حقائق المادة ولا تلقى بالاً لأهمية الفروق الفردية .	٩ – تهتم باحتكاك الفرد بمصادر المادة المختلفة مع الاهتمام البالغ بالفروق الفردية .
١٠ – نتائجها ثابتة ومعروفة من قبل .	١٠ – نتائجها غير ثابتة ويصل إلى تحقيقها جميع المتعلمين .
١١ – تنتهى بملخص سبورى من إعداد المدرس .	١١ – تنتهى بتكوين ميول جديدة ومشاكل وأهداف مختلفة .

نماذج الوحدات المختلفة

إن الكتاب الذين تعرضوا لبحث هذا الموضوع ، يميزون بين الوحدات المختلفة وإن اتفقوا فيما بينهم على المبادئ الأساسية للوحدات ، وسنضرب للقارئ مثلا لتنوع الوحدات :

أولا : وحدات المادة وقد تأخذ شكلاً من الأشكال الآتية :

(ا) وحدة مؤسسة على مقال أو قاعدة عامة مثل قيام المدنيات حيث الشدة المتوسطة للطبيعة الجغرافية .

(ب) وحدة قائمة على مبحث عام مثل خصائص البيئة الزراعية .

(ح) وحدة قائمة على مشكلة أو مظهر هام من مظاهر البيئة أو الثقافة مثل مصر هبة النيل .

ثانياً : وحدات الخبرة وقد تأخذ شكلا من هذه الأشكال الآتية :

(ا) وحدة مؤسسة على ميل من ميول التلاميذ .

(ب) وحدة مؤسسة على هدف يسعى إليه التلميذ .

(حـ) وحدة مؤسسة على حاجة من حاجات التلاميذ .

وهناك أسس متعددة لمثل هذه الوحدات وسنحاول أن نذكر التقسيم الذى ذكره « هنرى هارب » فى كتابه فقد ذكر التقسيم الآتى للوحدات :

أولا : خبرة حيوية كاملة وتتضمن ما يأتى :

(ا) مشروعاً حيوياً كالعناية بالمرضى (الصحة)

(ب) مشروعاً عملياً كالعناية بالمطبخ (تدبير منزلى)

(حـ) القيام بعمل من الأعمال كصنع مقعد (أشغال يدوية)

(د) القيام بلعبة من اللعب (ألعاب رياضية)

(هـ) سلوك شخصى كعادات أو آداب المائدة (أخلاق)

ثانياً : مظهر من مظاهر البيئة الاجتماعية ويتضمن ما يأتى :

(ا) مظهراً من مظاهر الحياة العامة كالتأمين (ناحية تجارية)

(ب) وحدة جغرافية كدراسة شبه جزيرة العرب (جغرافيا)

(حـ) وحدة اجتماعية كدراسة المنزل (مواد اجتماعية)

(د) مظهراً من مظاهر الحياة الاقتصادية كالنقود والديون (اقتصاد)

ثالثاً : مظهر من مظاهر البيئة الطبيعية وذلك كدراسة الطقس (علوم)

رابعاً : وحدات تقوم على موضوعات أو معان عامة وتتضمن ما يأتى :

(ا) تنظيما اجتماعياً بين الإنسان والعالم الذى يعيش فيه (أدب)

(ب) سياسة اجتماعية كاستخدام المصادر الطبيعية (دراسات اجتماعية)

(حـ) دراسات تاريخية كالتوسع الإقليمى (تاريخ)

(د) البيئة الاجتماعية ، كيف نعيش معاً (اجتماع)

(هـ) دراسات طبيعية كدراسة الأرض المتغيرة (علوم)

(ز) دراسات حيوية كالتطور (علوم)

خامساً : وحدات تقوم على تناول موضوعات منظمة وتتضمن ما يأتى :

(ا) من عالم النبات الفاكهة والأشجار (علوم)

(ب) من عالم الحيوان الطيور (علوم)

(حـ) من الحياة العملية وسائل الملاحة (علوم تجارية)

(د) من الموسيقى الأغانى (موسيقا)

(هـ) من البيئة الجغرافية كالمناطق الحارة والجافة (جغرافيا)

سادساً : وحدات تقوم على تناول المبادئ العامة وتتضمن ما يأتى :

(ا) مبادئ علمية كالجاذبية (علوم)

(ب) مبادئ فنية كالرسم (رسم)

(حـ) مظهراً من مظاهر العلوم — كالخلايا والأنسجة (علوم)

مميزات وحدات العمل

يجب أن يتوافر فى وحدات العمل الجيدة ما يأتى :

إن وحدات العمل الجيدة يجب أن يتوافر فيها ما يأتى :

أولا : أن تكون عاملاً فعالاً من عوامل نمو الطفل .

وكثيراً ما تختار الوحدات من غير أن تكون مرتبطة بما قبلها وما بعدها من أعمال، ولهذا تعمد بعض المدارس التقدمية إلى تنظيم وحداتها التى تدرس فى مراحل التعليم المختلفة ، كما تراعى أن تكون متنوعة حتى لا تدعو إلى السأم أو الشكوى من بعض ولاة الأمور ، وذلك كما حدث فى بعض المدارس الأمريكية من أن أحد أولياء الأمور لما رأى ولده يدرس طيلة العام موضوعاً واحداً ، وهو « دراسة القوارب » ذهب إلى ناظر المدرسة ثائراً عليه ويستعطفه فى تنوع ما يدرسه نجله بالمدرسة .

ثانياً : كل مجموعة من الوحدات يجب أن تعمل على زيادة نمو الطفل بوجه عام ، ونقصد بالمجموعة ، تلك الوحدات التى تنمو فى الفصل خلال السنة الدراسية ويجب أن تبرز كل وحدة على حدة نزعة واضحة لتأكيد مظهر من مظاهر النشاط أو ناحية من نواحى المادة . وعلى هذا الأساس ، فمدرس الفصل عليه أن يراعى أن وحدات الدراسة لا بد أن تنتهى بخبرة تؤثر تأثيراً عامًّا فى الطفل .

على أن قيمة الوحدة تتجلى فيما تتيحه من الفرص لنمو الطفل فى نواح غير النواحى العقلية ، فيجب أن يكون لها تأثير فى نموه الاجتماعى والوجدانى عن طريق التعاون فى العمل وتنظيمه ، فحقيقة أن القدرة على التعاون فى العمل فى حل

مشكلة من المشاكل صفة أساسية لا يمكن إنكارها بالنسبة للمدنى المستنير ، كما يجب أن يكون من منتجات الوحدة قدرة الطفل على تنظيم المعلومات ، وأيضاً يجب ألا نهمل نواحى التعبير الابتكارى فى الوحدة ، فلقد كانت نظرة القدامى إلى عملية التعلم تنحصر فى هضم المعلومات والكتب ، ولكن الاتجاه الحديث يؤكد ضرورة مراعاه الطفل ككل فإذا لم نراع الاعتبارات غير العقلية كان فى ذلك خطورة على تنشئة الطفل .

ثالثاً : إن مجموعة من الوحدات لا بد أن تتضمن خبرات ومظاهر نشاط متعددة للفصل والأفراد كل على حدة .

ولقد سبق أن بينا أهمية تعدد مظاهر النشاط ، والآن نزيد القارئ علماً بأن الأشياء التى يقوم الطفل بعملها هى أهم أجزاء الوحدة ، واستغلال مظاهر الوحدة يؤدى بدوره إلى تكوين قدرات مختلفة : فمجرد اختيار مظاهر النشاط ، فى سلسلة من الوحدات ليس كافياً وحده فإذاً يجب على المدرس أن يتأكد من أن كل طفل قد ساهم بنصيب مناسب فى مختلف مظاهر النشاط .

رابعاً : إن الوحدة يجب أن تكون مرتبطة بمشكلة من المشاكل الحيوية الجديرة بالدراسة ولذلك ينصح كثير من المربين بأن تكون الوحدة غنية بمظاهر نشاطها ، ومتسعة فى أفقها كما ينادون بأن يتحقق فى الوحدة الأمران الآتيان :

(ا) زيادة مدركات الطفل وقدرته على الفهم عامة .

(ب) زيادة قدرته على فهم البيئة والوظائف الاجتماعية ومشاكل الحياة .

إن وحدات الدراسة يجب أن يكون محورها مادة تكون فى مستوى إدراك الطفل ، وهذا الاعتبار يجب أن يتذكره المدرس بين آن وآخر فلا يتخير من الوحدات الدراسية ما كان فوق مستوى إدراك الطفل ، فتلميذ السنة الأولى يهتم بكيفية الحصول على الغذاء ، بينما تلميذ المدرسة الثانوية يهتم بعلاقة الناس بعضهم ببعض داخل البيئة المحيطة به ، وما يناسب صغار الأطفال فى البيئات الزراعية يخالف غيرهم فى البيئات غير الزراعية .

خامساً : إن وحدات الدراسة يجب أن تكون باعثة للطفل على العمل ومتحدية لتفكيره .

خطوات السير فى الوحدة أو مراحل تدريس الوحدة

تتكون مراحل تدريس الوحدة مما يأتى :

١ — التمهيد　　　　　　٢ — صوغ المشاكل

٣ — جمع المادة وتقديرها (البحث)　　٤ — عرض المادة

٥ — الخاتمة والتقويم .

١ — التمهيد : والهدف المنشود منه هو استثارة اهتمام التلاميذ ، ويمكن الوصول إليه عن طريق الرحلات ، أو عرض الصور أو القراءة. وجدير بالمدرس أن يزيد من معلومات التلاميذ ليتمكن من وضع أساس لقدرتهم على فهم المشاكل وتكوين الآراء ، فإذا كانت الوحدة مرتبطة بمادة يعرفها الأطفال تصبح المشكلة التى أمام المدرس منحصرة فى كيفية عرضها بشكل يتحدى تفكيره .

٢ — صوغ المشكلة : بعد أن يتأكد المدرس من أنه قد مهد لوحدته الدراسية ، واستدل على ذلك ، مما أثاره فى التلاميذ من الرغبة فى الاستطلاع ، وذلك يظهر فى كثرة تساؤلهم ، فعند ذلك يمكن بدء المناقشة ، تلك المناقشة التى قد تطول عدة أيام ويمكن أن يستثير خلالها المشاكل التى سيتناولها فيما بعد ، ومن هذه المناقشة تبرز الخطة التى ستتبع ، وهذه الخطوة هى التى ستوضح ما إذا كانت الخطوات المرسومة مؤدية إلى النجاح أو الفشل فى الوحدة .

٣ — جمع وتقدير المادة : وهذا هو الجزء الهام من الوحدة ، فالمادة التى تعين على حل المشاكل المستثارة يجب أن تجمع وتنظم ولا بد من الاطلاع على جميع المصادر الممكنة ، كالرحلات والصور وقراءة الكتب والمجلات ، ومن المستحسن تقسيم الفصل إلى مجموعات أو حلقات للبحث ، وفى هذه المرحلة يجب على المدرس أن يكون دائم الاحتكاك بكل حلقة ليرى عن كثب مدى النجاح أو الفشل بعينى رأسه ، كما يجب عليه أيضاً أن يصرف جزءاً من الوقت فى صبيحة كل يوم ليتحقق من العمل الذى ستقوم به كل حلقة .

٤ — عرض المادة : كل حلقة من حلقات البحث تتاح لها فرصة عرض ما وصلت إليه من نتائج نهائية على الفصل ، وذلك إما بشكل شفهى أو بتقديم وسائل الإيضاح وفى هذه المرحلة يجدر بالمدرس أن يكون على علم بأن كل تلميذ يستفيد بمساهمته فى حلقته ، ولما كان كل تلميذ مساهماً بعمل ما فى المشكلة كان من الواجب

على كل فرد أن يلم بما يقوم به زملاؤه ليحيط علماً بالمشكلة ككل، وهذه المرحلة تتيح للأفراد تقدير نوع العمل الذى أنجز كما تحدد مدى النجاح فيه: إن بعض الوحدات قد تنتهى عند هذه المرحلة بينما تمتد بعض الوحدات الأخرى إلى مظاهر النشاط الجمعى فى الفصل، فتشمل تلك المرحلة الأخيرة وهى: مرحلة النشاط الختامى.

٥ – مرحلة النشاط الختامى : إن هذه المرحلة غير لازمة إلا إذا دعت إليها الضرورة القصوى ، وهى قد تنطوى على مظاهر النشاط الآتية :

١ – تمثيل بعض الروايات .
٢ – عرض مظاهر النشاط على أولياء الأمور .
٣ – عمل (بروجرام) من الأغانى والحكايات والرقص والأفلام .

اختبار الوحدات الدراسية

إن جزءاً عظيما من منهج النشاط يجب أن يتركز حول « وحدات العمل » وهذا الاصطلاح يطلق عليه بعض المربين أسماء أخرى «كالمشروعات » و « المواقف الحيوية » و « مراكز الاهتمام » و « وحدات النشاط » و « وحدات الخبرة » و « أعمال التلاميذ » و « المشاريع الجمعية » ، . . . إلخ .

والمادة الدراسية بطبيعتها ضيقة نسبياً ، ووحدة العمل تمتاز بأنها أكثر اتساعاً، تحتوي على مواد ، ومظاهر نشاط مقتبسة من مواد أخرى ، وتمتاز بأنها تدور حول ميول الأطفال .

كيف تختار وحدات الدراسة

إن اختيار وحدات الدراسة يتطلب اعتبارات عامة وأخرى خاصة يجب مراعاتها فالعامة هى :

أولا : يجب أن تكون الوحدة جزءاً من منهج الدراسة .
ثانياً : يجب أن يكون لها قيمة اجتماعية .
ثالثاً : أن يبحث المدرس عن المعلومات التى تبرز الوحدة أمام الأطفال وأن يهيئهم لها .
رابعاً : يجب أن تكون الوحدة مناسبة للظروف القائمة .

خامساً : يجب أن نجذب انتباه الأطفال .

سادساً : يجب أن تكون الوحدة مرتبطة بوحدات سابقة لها وأخرى لاحقة

سابعاً : يجب أن تكون بحيث تدفع التلاميذ إلى مزاولة مظاهر مختلفة من النشاط ، وأن تشبع ميولهم الفردية .

ثامناً : أن تتيح الفرصة لإلمام التلاميذ بوسائل المعرفة (القراءة والكتابة والحساب) .

تاسعاً : أن تساعد على نمو العادات المرغوبة وتشجع على المعانى الاجتماعية .

أما الاعتبارات الخاصة فهى :

أولا : مراعاة حاجات التلاميذ الخاصة من حيث قدراتهم ومواهبهم .

ثانياً : مراعاة ميول التلاميذ فى الفصل .

ثالثاً : مراعاة الميول السائدة فيها .

رابعاً : مراعاة البيئة المدرسية ؛ فمثلا دراسة موضوع « كالقوارب » لا تلائم إلا البيئة الساحلية .

فيمكن أن نبدأ مع المبتدئين بوحدات من صميم بيئتهم وتتصل بحاضرهم مثل : دراسة الأسرة ، والمزرعة ، وحديقة المدرسة ، وتربية الدواجن ، ووسائل المواصلات ، والملابس ، والمادة التى تصنع منها .

وهذه الوحدات لا بد أن تؤدى إلى توسيع خبرة التلميذ وتنميتها عن طريق دراسة تطور هذه الموضوعات من الماضى إلى الحاضر :

والوحدات الكبرى تجذب انتباه التلاميذ أياماً وأسابيع ولكن بما أن ميول الأطفال متعددة ، وقدرتهم على الانتباه محدودة فلا بد من أن تقدم إليهم وحدات بسيطة متفرعة عن وحدات أكبر منها فمثلا وحدة المزرعة يمكن أن تنطوى على دراسة وحدات أصغر منها مثل : اللبن ، والمحاصيل ، والأزهار . . . إلخ .

والآن نتساءل عن المقدار الذى يدرسه التلميذ فى السنة من الوحدات ؟

إن مثل هذا السؤال لا يخضع للتحديد ، وإن أمكن القول بأن الوحدة الدراسية الكبرى يمكن أن تدرس فى نصف عام . ويجوز أن ندرس فى وقت واحد وحدتين .

وأيضاً يهمنا أن نعرف من الذى سيقوم باختيار الوحدات ؟ وهل نسمح للأطفال بانتقائها مع المدرسين ؟

هناك اختلاف فى ذلك ، ولكن السائدبين المدرسين هو حرمان التلاميذ من هذه المشاركة ، ولا سيما عند اختيار الوحدات الكبرى ؛ لأن التلاميذ تعوزهم المعلومات والخبرات السابقة كما تنقصهم القدرة على الحكم ، على أنه يمكن أن يساهم التلاميذ فى ذلك بطريقتين :

الأولى : عن طريق المساهمة فى تخطيط سير العمل فى الوحدات ، فمثلا فى وحدة دراسية عن الحياة الاجتماعية يمكن أن يساهم التلاميذ فيها باقتراح الرحلات التى سيقومون بها والكتابة عن هذه الرحلات ، وتصوير مناظرها ، والقيام بتمثيليات عنها وجمع ما يمكن استخدامه فيها داخل جدران الفصل .

الثانية : على طريق مساهمتهم فى تنظيم ووضع خطط المشروعات الفردية أو الجمعية البسيطة .

ولكى نزيد القارئ تفصيلا سنضرب له بعض الأمثلة لوحدات تناسب مرحلة التعليم الابتدائى :

١ ــ وحدات قائمة على دراسة موضوعات مرتبطة بالبيئة المحلية :

(ا) الزراعة ، آلاتها ، محصولات ، عمل الفلاح ، الصناعات الزراعية .

(ب) الأسرة، أعضاؤها، من الذى يساعدها فى سد حاجاتها، الخباز ، اللبان، البقال ، الجزار . . . إلخ .

(حـ) كيف ينتقل الإنسان من مكان إلى آخر : دواب الحمل ، العربة ، السيارة ، المراكب الشراعية ، المراكب البخارية ، القطار ، الطيارة

(د) رجال الحريق ، أسباب الحريق ، انتشاره ، مكافحة الحريق فى القرى ، الحريق فى المدن ، شهامة رجال الحريق ، وسائل حديثة فى مكافحة النيران .

(هـ) مصلحة البريد ، كتابة الخطابات ، صندوق البريد ، طابع البريد ساعى البريد ، صندوق التوفير . . . إلخ .

(و) سوق اللحم ، أنواع اللحوم ، قيمتها الغذائية ، تربية الماشية الضأن ، البقر ، الجاموس ، الثروة الحيوانية ، تربية الدواجن .

(ز) الخضراوات : زراعة الخضر ، خضراوات الصيف ، خضراوات الشتاء ، تجفيف الخضراوات .

(ح) وحدات أخرى ، دار الطباعة ، بناء القوارب ، عمل مزرعة ، بناء ملعب ..... إلخ .

٢ — وحدات قائمة على دراسة حياة الشعوب الأخرى :

(ا) حياة الأطفال فى الممالك الأخرى ، الطفل المصرى : الطفل الإنجليزى ، الطفل الهندى ، الطفل اليابانى . . . إلخ .

(ب) حياة الشعوب الحديثة :

الإنجليز ، والفرنسيين ، الأمريكان ، اليابانيين ، الهنود . . . إلخ.

(حـ) حياة قدماء الشعوب :

المصريون القدامى ، قدماء اليابانيين ، قدماء الصينيين .

٣ — وحدات قائمة على موضوعات متصلة بالصحة :

الأمراض ، أسبابها ، كيفية انتشارها ، أمراض الفلاح ، أمراض المدن ، أهمية الاحتفاظ بصحة الجسم ، المستشفيات ، العلاج . . . إلخ .

* * *

مراجع
الفصل التاسع

1. Ward G. Reeder: Fundamentals of Public School Administration.
2. Bobbit, F. : How to Make a Curriculum.
3. Bruner, H.B. and Statemayer : Rating Elementary School Course of Study.
4. Caswell, H.L. : Curriculum Development.
5. Draper, E.M. : Principles and Techniques of Curriculum Making.
6. Hopkins, L.T. : Curriculum Principles and Practices.
7. Jones, A.J. : Principles of Unit Construction.
8. Spears, Harold : Experiences in Building a Curriculum.
9. Brubacher : A History of The Problems of Education.
10. Saucier : Introduction to Modern Views of Education.

الفصل العاشر

التربية الحديثة فى المدارس التقدمية

العوامل التاريخية

لقد تأثرت التربية التقدمية من الناحية التاريخية باتجاهين أساسيين هما :

١ ـ النزعة الفردية .   ٢ ـ النزعة الاجتماعية .

وسنحاول أن نذكر كلمة عن كل نزعة من هاتين النزعتين .

أما عن النزعة الفردية فنقول : إنه منذ سنوات بعيدة كانت التربية تتأرجح من الاتجاهين : الفردى ، والجمعى ، ولكن الطابع الاجتماعى كانت له الغلبة ، والسيادة فى تلك الأزمة ، فقد كان القدامى ، بوجه عام يعملون على إخضاع الفرد للمجتمع ، وفى ثنايا العصور الوسطى نجد أن التربية كانت تهدف إلى خدمة أغراض سياسية واجتماعية ، ودينية ، وظل الأمر كذلك حتى قيام الحركة الإنسانية فى القرن الرابع عشر ، وهنا فقط نجد أن فكرة الاهتمام بالفرد ذاته قد بدأت تشغل الأذهان وأن جماعة الإنسانيين بدءوا يميلون نحو فكرة النمو الذاتى .

وزعيم الحركة الفردية فى التربية هو بلا شك « جان جاك روسو » ذلك الكاتب الثائر الذى أصدر كتابه « إميل » قبيل قيام الثورة الفرنسية ، فهو يعلى من سلطان الفرد ويعتقد :

أولا : أن الطفل يجب أن يكون نقطة البداية فى كل تربية ، فيجب علينا أن نحرر قدراته ، وأن نسمح له بالنمو دون تدخل من البالغين .

ثانياً : أن مصدر التعلم هو خبرة الطفل العملية واحتكاكه بالبيئة المحيطة به ولذلك لا داعى مطلقاً لتلقين مبادئ الدين أو السياسة أو أية مادة أخرى .

ثالثاً : أن وسيلة التربية هو طريق الحياة ذاتها لا طريق الكتب .

هذا ومع أن « روسو » كان من أنصار النظرية التربوية لكنه لم يمارس التدريس عملياً إلا أن كتابه « إميل » قد ترك أثراً خالداً فى العالم التربوى ، فقد نبه أذهان المربين الذين أتوا بعده ، فبدءوا يطبقون الكثير من آرائه النظرية تطبيقاً عملياً .

وكان من نتاج اهتمام « روسو » بالفرد أن قامت الحركة النفسية فى التربية — تلك الحركة التى تزعمها ثلاثة من كبار رجالها هم « بستالوتزى » و « هربارت » ، و « فروبل » والتى ترعرعت فى النصف الأول من القرن التاسع عشر ، فصبغت المواد الدراسية ، وطرق التربية والتعليم بالصبغة السيكولوجية ، تلك الصبغة التى كانت ترمى إلى تحقيق نمو قوى الطفل ، ومواهبه الشخصية ، كما تأثرت بها معاهد إعداد المعلمين مما جعل علم النفس يتبوأ مكانه من مناهجها ، كما توجه فى نفس الوقت إلى طرق التدريس ، وكان من نتاج هذا التيار السيكولوجى ، وما صحبه من تأكيد ذاتية الفرد أن نشأت مناهج النشاط الحديثة ، وطرق التربية النشطة الفعالة ، التى سبق أن تحدثنا عنها فى الفصل السابق .

ولقد حاول « بستالوتزى » جاهداً ، بعد أن تأثر بآراء « روسو » أن يضع خططاً جديدة لتربية الطفل ، وكان من نتائج جهوده أن وجه الأنظار إلى ضرورة الاهتمام بالأشياء ، تلك الطريقة التى اقتحمت أبواب الولايات المتحدة فى منتصف القرن التاسع عشر ، كما أنه حذا حذو « روسو » فى ضرورة تأكيد وتربية الحواس ، وكان يؤمن إيماناً قاطعاً بأن خبرة الطفل الحسية الفنية هى أكبر مساعد له على هضم التعاريف ، وعبارات الكتب المعنوية ، ولكى يمد الطفل بالخبرات الحسية نجد أنه يلجأ إلى استخدام الأشياء ، والملاحظة المباشرة ، والرحلات ، أما دروس الأشغال اليدوية فقد انتقلت إلى أمريكا من روسيا عن طريق مدرسة الصناعات « الإمبراطورية » بموسكو أو « المدرسة الفنية الإمبراطورية فى موسكو » وكان أول من أدخلها مدرسة « سنت لويس » للإعداد اليدوى سنة ١٨٧٩ ولقد أدخلها « فيلكس آدلر » بعد ذلك بأربع سنوات فى مدرسة الصنائع بمدينة « نيويورك » ، تلك المدرسة التى أصبحت فيما بعد معروفة باسم مدرسة الثقافة الخلقية وفيها كان يتحتم على تلاميذ مرحلة التعليم الأولى أن يمضوا أربع ساعات أسبوعياً فى أعمال بنائية أو إنتاجية ، وكانت عقيدة « آدلر » أن صنع الأشياء ، وابتكارها يجب أن يتمم تدريس الأشياء، وأن العمل الإنشائى يجب أن يصبح جزءاً هاماً من ملية التعليم.

وأما عن النزعة الاجتماعية فنصرح بأنه إذا كان « روسو » ينعت دائماً بأنه منشئ التربية التقدمية أو الجد الأكبر لها فما ذلك إلا لحرصه الشديد على حقوق الأطفال وقد حذا حذوه فى هذا الاتجاه كثيرون من أمثال « الين كاى » و « تولستوى » ،

و « جرلت » و « ونيكن » ، و « منتسورى » أولئك الذين أكدوا حقوق الطفل بشدة وعنف ، ولم يصرفوا اهتمامهم إلى الاعتبارات الفردية نحسب بل زاد اهتمامهم بالنواحى الاجتماعية أيضاً فى التربية ، وبالمساهمة الاجتماعية وهذه النزعة الاجتماعية التقدمية فى التربية ترجع فى نشأتها إلى آراء « هربارت » وربما كانت وليدة لآراء « فروبل » وكل من هذين المصلحين قد أكد « نمو شخصية الفرد » وشخصية الفرد هذه شيء لا يمكن فصم عراه عن بقية العالم ، ولذلك عارض « هربارت » و« فروبل » « روسو » فى عزلة « إميل » عن المجتمع ، فاتخذ كل منهما التعاون الاجتماعى أساساً لنمو شخصية الفرد ، وهذا الدافع الاجتماعى فى التربية نظر إلى المدرسة على أنها محرك اجتماعى ، فمادة الدراسة ، ومحتوى المادة ، والطرق يجب أن تبنى جميعها حول الحياة الاجتماعية ، وعلى ذلك فبعد أن كان الحساب ، والنحو ، من المواد التى لها القدح المعلى فى المنهج نجد أنه قد شاركتهما مواد أخرى كالتاريخ ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية ، والأشغال اليدوية ، وتحت تأثير الدافع الاجتماعى نجد أن العناية قد ازدادت بمظاهر النشاط الجمعية ، كالمشاريع الجمعية ، والحكومة الذاتية والرحلات المدرسية وجمعيات الخدمات وما شاكل ذلك .

وهذا العامل الاجتماعى لم يقتصر تأثيره على المدارس الأولية فحسب بل تعداه إلى المدارس الثانوية والجامعة ، ففيها نجد أن الدراسات الاجتماعية قد اكتسبت قوة ، وزاد اهتمام الطلبة بها ، كما أن معاهد إعداد المعلمين قد شعرت بدورها بأهمية هذا العامل الاجتماعى فاتجهت لا إلى تزويد معلمى المستقبل بالطرق المصطبغة بالصبغة الاجتماعية المنتشرة فى المدارس الحديثة ، بل وجدت أنه لا بد لها من توجيه هؤلاء المدرسين بحيث يتمكنون من فهم هذا المجتمع المعقد ، وكانت نتيجة ذلك أن أصبحت دراسة المجتمع مادة هامة فى معاهد إعداد المعلمين .

وكان من نتاج تأكيد العامل الاجتماعى فى التربية أن اتجهت الأنظار إلى ضرورة البحث فى معنى التربية من جديد ، ولم يعد للهدف القديم الذى كان ينظر إلى « المعرفة » على أنها الغرض الأسمى من التربية أو على أنها تهذيب عقلى أى قيمة الآن ، ونظر إلى التربية على أنها عملية من شأنها أن تساعد قوى الفرد على النمو بحيث تتمكن من ملاءمة نفسها لهذا العالم المعقد المتغير ، وقد يغالى البعض أكثر من ذلك ويطالب المدرسة بإعادة تشكيل المجتمع بحيث يصبح مجتمعاً أحسن ، وأرقى من المجتمع الحالى .

صيغ النظرية التربوية بالصبغة الحديثة

لا شك أن « جون ديوى » أشهر فلاسفة التربية من الأمريكان فى العصر الحاضر ، وهو من أشهر المربين الذين شكلوا التربية فى المدارس الأمريكية ، ولد فى سنة ١٨٥٩ فى « برلنجتن » « بفيرمنت » ، وقبل أن يلمع نجمه فى أفق التربية كان يهتم بالفلسفة ففى سنة ١٨٨٠ رحل إلى الغرب الأوسط ليدرس الفلسفة فى جامعات « مينسوتا ومتشجن » وفى سنة ١٨٩٤ اتصل بجامعة « شيكاجو » ، وبقى فيها مدة عشر سنوات قبل أن ينصل بجامعة كلومبيا ، ولقد ظل « ديوى » طيلة هذه السنوات الدراسية الطويلة يقوم بإلقاء المحاضرات ، والكتابة ، والرحلات ، وكان كتابه « الديمقراطية والتربية » أعظم سفر تربوى ، فقد ترجم إلى عدة لغات ، ولقد اعترف قادة التربية بمكانة « ديوى » وزعامته التربوية ، وانتشر صيته فى العالم وكثيراً ما غادر القارة الأمريكية لمساعدة دول أخرى كالصين ، وتركيا ، وروسيا فى مشاكلها التربوية .

أما عن فلسفة « ديوى » فقد بدأها مثالية ثم تحول إلى « البرجماسية » ، ويشار إليه فى أيامنا هذه على أنه تجريبى ، ووظيفة الفلسفة فى نظره ليست فى البحث عن « كيف نعرف العالم » ولكن كيف يمكن سياسة هذا العالم وتحسينه ، ووفقاً لهذا الرأى نجد أنه يرى أن « الفلسفة هى العلم الذى يتناول الصراع الاجتماعى ، لا سيما بين العوامل التى تلعب دوراً فعالاً فى توجيه المجتمع الحديث ونقصد بها الديمقراطية والصناعة ، والعلوم .

فمهمة الفلسفة أن تعمل على توضيح آراء الناس بخصوص الجهاد الاجتماعى والخلقى للعصر الذى يعيشون فيه ، لكى نتمكن من تحقيق هذه النتائج لا بد من علاج المشكلة الفلسفية بالطريقة التجريبية .

أما عن مبادئ « ديوى » التربوية فيمكن أن نلخصها فيما يأتى :

أولا : أن الهدف من التربية هو تهيئة الفرد تهيئة اجتماعية من شأنها أنها تمكنه من المساهمة فى حياة الجماعة ، ومظاهر نشاطها ، فالمدرسة المثالية يجب أن تكون مجتمعاً نشاطياً فعالا ، فيه يتعلم الأطفال عن طريق الخبرة ، وكل من البراجماسى ، والتجريبى يعتقد أن الطفل شخصية دائمة مطردة النمو المتغير .

والمدرسة مجرد وسيلة تساعده على هذا النمو ، وهذا التغير ، وعلى هذا الأساس يمكن أن نقول إن :

١ — التربية حياة ، وليست إعداداً للحياة .

٢ — التربية نمو ، وطالما كان هناك نمو كانت هناك تربية .

٣ — التربية عملية إعادة تشكيل الخبرة المتجمعة .

٤ — التربية عملية ، اجتماعية ، والمدرسة يجب أن تكون مجتمعاً ديمقراطيًّا .

ولقد تأثر « جون ديوى » فى تفكيره بآراء كل من « فروبل » و « هربارت » بوجه خاص ، وحجر الزاوية فى التربية والتعليم فى مدارس رياض الأطفال الفروبلية هو « النمو » ولقد قبل « ديوى »هذه الفكرة ولكنه نبذ الفكرة المتممة وهى أن النمو هو عملية الكشف عن المواهب ، والقدرات ، والتربية فى نظر « جون ديوى »عملية مستمرة دون أهداف محددة ، ويتفق كل من « ديوى » « فروبل » فى الأمور الآتية :

١ — كلاهما يشجع عنصر الابتكار ولكن بطرق مختلفة .

٢ — كلاهما يشجع التعليم عن طريق العمل .

٣ — كلاهما ينظر إلى المدرسة على أنها مجتمع حى يتمكن فيه الصغار من المساهمة فى مظاهر نشاط الكبار .

والعلاقة التى بين « ديوى » و « هربارت » تتجلى فيما يلى :

١ — يعتقد«ديوى» أن مدرسة « هربارت » يحكمها المدرس ، ولا تهتم بالطفل .

٢ — يعتقد« ديوى» أن مدرسة « هربارت» أبعدما تكون عن الروح الديمقراطية .

٣ — وكلاهما يؤكد أهمية « الميل فى التربية » .

٤ — وكلاهما يؤكد أهمية « الفروق الفردية » .

٥ — وكلاهما يعترف بحاجتنا إلى دراسة الطفل قبل تعلمه .

٦ — وبين الاثنين فرق كبير من حيث الطريقة .

طريقة « هربارت » وتتكون من المراحل الآتية :

١ — التمهيد . ٢ — العرض . ٣ — الموازنة .

٤ — التعميم . ٥ — التطبيق .

طريقة « ديوى » وتتكون من الخطوات الآتية :

١ ــ النشاط .　　٢ ــ المشكلة .　　٣ ــ جمع المادة .

٤ ــ الفروض .　　٥ ــ الاختبار .

ويتبين من دراسة الطريقتين :

١ ــ أن طريقة « هربارت » تؤكد نشاط المدرس ، أما طريقة « ديوى » فتؤكد نشاط التلميذ .

٢ ــ أن طريقة « هربارت » تعمل على أن تنقل ما هو مجهول للطفل ومعروف لدى المدرس إلى الطفل، أما طريقة « ديوى » فتعمل على أن يكشف للتلميذ عما هو مجهول لديه .

فالطريقتان متممتان لبعضهما ، ويمكن استخدامهما فى ميادين مختلفة ، مع أن الطريقة « الهربارتية » تنجح فى الميادين اللغوية ، وفى الأدب وفى التاريخ ، أما طريقة « ديوى » فتنجح فى ميادين الفنون اليدوية ، وفى العلوم .

وفى سنة ١٨٩٦ افتتح « ديوى » مدرسة تجريبية فى «شيكاجو»،وقد شاركته فى ذلك « إليس ديوى » مع لفيف من الجيران ، والمساهمين ، ولقد ثارت هذه المدرسة على الأوضاع التقليدية ، فمثلاً لم تكن هناك مواد دراسية كالمعتاد لدرجة أن بعض النقاد عند زيارتهم لها أيقنوا أنها مدرسة فاشلة لا محالة ولكنها بالرغم من ذلك قد استمرت ، واطرد تقدمها تدريجيـاً ، ولقد كانت معهداً تجريبيـاً لمبادئ « ديوى » وإذا كان « إميل » « روسو » رد فعل نظرى ، ضد الحركة الشكلية التقليدية ، فمدرسة « ديوى » التجريبية كانت بمثابة رد فعل عملى ضد نفس الحركة ، ولقد عمد « ديوى » إلى الإكثار من المناقشات مع أعضاء هيئة التدريس ، ومع الآباء ، وكان من منتجات هذه المناقشات بروز أبحاث كتبها « ديوى » عن الطفل ، وعلاقته بالمنهج ، وعن المدرسة والمجتمع ، وهذا وضع أمام المدرسة سلسلة من المشاكل تعمل جاهدة على حلها.

أما تلاميذ المدرسة فكانت تتراوح أعمارهم بين الرابعة والثالثة عشرة ، وقد عمل ناظرها على أن يطبق بها عدة مبادئ ربما كان « فروبل » من أوائل المنادين بها ، كما عملت على تدريب الأطفال تدريباً تعاونيـاً وتعويدهم الحياة المفيدة فى ظل التعاون .

كما أنها قد آمنت بمبدأ نشاط الطفل فأعرضت عن « الطريقة الهربارتية » التى كانت شائعة فى ذلك الوقت ، والتى أكدت أهمية عرض وتطبيق العالم الخارجى ، كما أنها قد اهتمت « بمنهج النشاط » فصارت تعلم الأطفال القراءة ، والكتابة ، والحساب عن طريق النشاط أى عن طريق التعلم والحياة ، فساد بين جدران الفصل مبادئ التعلم الحى ومبدأ إعادة الخبرة ، ولقد كان هناك نشاط متنوع الأشكال ، يشمل اللعب ، والبناء ، والاتصال بالطبيعة ، والتعبير عن الذات ، واستخدام الآلات وما شاكل ذلك ، وبذلك سنحت الفرصة أمام المدرسة أن تتصل بالحياة ، وأن تصبح مكاناً لنمو الطفل الطبيعى بدلاً من أن تكون مكاناً يتعلم فيه المعنويات ذات الصلة الوثيقة بمستقبل بعيد ، فأصبحت بذلك مجتمعاً مصغراً .

ولم يقتصر الأمر على أن يصبح الطفل« إيجابياً » بدلاً من أن يكون « سلبياً » يعمل بدلاً من أن يسمع ، بل تحول إلى شخصية اجتماعية نافعة ، فعماد المدرسة التعاون بدلاً من التنافس ، وهى تعد أطفالها للحياة عن طريق الحياة ، وكان عليها أن تقدم للطفل « الحياة الاجتماعية » كما هى ، وفى سنة ١٩٠٤ ينتقل « ديوى » من « شيكاجو » ليصبح أستاذاً للفلسفة فى جامعة كولومبيا .

وعلى الرغم من شهرة « ديوى » ، ومن أثره العظيم فى ميدان التربية والتعليم فإنه تعرض لنقد لاذع ، فقد قبل « البراجماسيون » ، « والتجريبيون » آراءه ، ولكنه تعرض لنقد شديد من « الواقعيين » و« المثاليين » ، فالواقع يعتقد أن المهم فى عملية التربية هو الانسجام مع العالم الراهن لا العمل على تغييره وتشكيله ، ومن أجل هذا لم يكن « للواقعى » إلا أثر قليل فى ميدان التربية والتعليم ، أما « الرجل المثالى » فكان أكثر « نشاطاً » ، وإنتاجاً فى هذاالميدان وربما كان « هورن » أشد نقاد « ديوى » فى عدة كتب أهمها كتاب « الفلسفة الديمقراطية للتربية » والرجل المثالى يعتقد أنه ليس من الضرورى أن تكون التربية تحفظية فحسب ، ولا ابتكارية فحسب ولكنها ينبغى أن تكون خليطاً من الاثنين ، فالطفل محتفظ ومفكر فهو يقبل الحقائق الواضحة ، وفى الوقت نفسه يجب عليه أن يتعلم كيف يخلق القيم الجديدة ، والمثالى يرفض رأى « البرجماسى » الذى ينادى بأن التربية هى عملية إعادة تشكيل الخبرة فالإنسان كما يراه المثالى شخصية متحررة ووظيفة التربية عنده هى تشجيع هذه الشخصية الحرة ، كما أنه يعتقد بأن التربية ليست نمواً وملاءمة وإعادة الملاءمة فحسب

ولكنها نمو مطلق وهذا الرأى فى نظر البراجماسى غير عملى أما وليم ه كلباتريك المعروف فى أمريكا باسم الأستاذ الذى يساوى مليون دولار ، وذلك لأن محاضراته فى كلية المعلمين بكولومبيا قد جذبت إليها عدداً عظيما من المستمعين فقد أشير إليه على أنه من أعظم المفسرين « لجون ديوى » ، ولئن كان هذا الأمر حقيقياً إلا أن « كلباتريك » نفسه قد ساهم مساهمة فعلية فى إعادة تشكيل النظرية التربوية فى العصور الحديثة ، ولقد عشق محاضراته جمهرة المدرسين الذين استمعوا له ، أما هو فقد تأثر بكل من « چيمس » ، و « ثورنديك » وغيرهما واقتنع بأهمية النظام الاجتماعى السريع التغير ، من أجل ذلك نجد أنه ينادى بضرورة أن تصبح المدرسة « مكاناً يتدرب فيه الطفل على الخبرة العملية » .

ولقد بين « كلباتريك » أن التعلم للكائن الحى لا يحدث بمفرده ، فالقط ككل يقبض على الفأر ، كما بين أن للتعلم ثلاثة مظاهر :

١ — مظهر عقلى . ٢ — مظهر جسمى . ٣ — مظهر وجدانى .

فالمظهر الأول (العقلى) يتجلى فى حل المشكلة أما المظهر الثانى فيظهر فى اكتساب المهارة ، وأما المظهر الثالث فيتضح فى الدافع إلى القيام بعمل ما تعلمه الإنسان .

ولقد كان « كلباتريك » من أوائل المدافعين عن « طريقة المشروع » وهى من الناحية السيكولوجية لا تعدو أن تكون تطبيقاً لرأى « جون ديوى » عن العملية التفكيرية ، وهى فى أبسط تعريف لها لا تخرج عن أن تكون نشاطاً مغرضاً يقوم به الإنسان فى ظروف أقرب إلى الظروف الطبيعية ، وطريقة المشروع تعمل على التغلب على شكلية عملية التعلم ، كما تعمل أيضاً على بناء هذه العملية على حاجات الطفل المتعلم ، وكثيراً ما وصفت طريقة المشروع بأنها « وحدة عملية مغرضة تحمل دوافعها الباطنية على ما يأتى :

١ — تحديد الهدف من العمل ٢— توجيه العملية ٣— تنفيذ هذا العمل » .

هذا ولقد قسمت المشروعات إلى عدة أقسام وقد ذكر « كلباتريك » نفسه الأقسام الآتية :

١ — مشروع المنتج ٢ — مشروع المستهلك

٣ — مشروع المشكلة ٤ — المشروع التدريبى

أما « الزورث كولنجز » وهو مرب آخر له فضل عظيم على طريقة المشروع وعلى أساسها فقد قسم المشروعات إلى : مشروعات اللعب ، مشروعات الرحلات ، القصص ، مشروعات الأشغال اليدوية .

ولقد كان الهدف الذى رمت إليه المدارس التجريبية التى استخدمت طريقة المشروع هو كسر تلك الحواجز التقليدية التى أحاطت بالمواد الدراسية . إذ أن الطريقة الهربارتية كان من أهم آثارها أن أخضعت عملية التعلم للاعتبارات الميكانيكية ، وركزت اهتماماً على كسب المعرفة حتى أصبح شحن الذاكرة ، وملؤها بالحقائق هو الشغل الشاغل للمدرسة ، وأصبح الكتاب المدرسى هو محور عملية التعلم ، وكثيراً ما كانت المادة التى تلقن للأطفال أبعد ما تكون عن حياتهم الواقعية ، فلا تمت إليها بأية صلة ، هذا بالإضافة إلى أن الطريقة التقليدية قد رفعت من عنصر إيجابية المدرس ، وسلبية المتعلم ، فما رمى إليه « جون ديوى » ، وغيره لا يعدو أن يكون تحويلاً لبندول التربية من طرف إلى آخر ، فمثلاً لقد كان « كلباتريك » هو أول من أعلن وألح فى أن يدرس الحساب بالشكل الذى نحتاج إليه . أى نقوم بتدريسه بالشكل الذى يجعله متصلاً بالحياة وسيكون من أثر هذه الطريقة أننا نرى مادة الحساب وقد امتدت فشملت ما نتداوله فى حياتنا اليومية .

ومن هنا نتقدم بالقارئ إلى الموازنة بين المدرسة التقليدية ، والمدرسة التقدمية :

إن المدرسة التقليدية قد اهتمت اهتماماً عظيماً بالمادة ، فمنذ الأزمنة القديمة وهى تعنى بتلقين الحقائق ، ولقد كان المصلحون التربويون يثورون بين آن وآخر محتجين على هذا الوضع ، ولكن بالرغم من هذا الاحتجاج فقد ظلت وظيفة المدرسة هى التلقين ، وكان المدرسون يؤمنون بأن التربية معرفة ، وأن المعرفة قوة وبناء على هذا المبدأ كانت عقيدتهم هى تزويد المتعلم بالحقائق ، والتأكد من استيعابه لها ، وتذكرها ، ومما لا شك فيه أن مثل هذه التربية كانت تثقل الذاكرة بعبء حفظ المعلومات الميتة التى لا تسرى فى عودها عصارة الحياة ، ولذلك فقدت وظيفتها الحقيقية ، وقلما كانت مثيرة لتفكير المتعلم أو باعثة على الابتكار ، وكثيراً ما وصفت المدرسة التقليدية بأنها مدرسة المعلومات .

وثمة مواطن ضعف أخرى فى التربية التقليدية نلخصها فيما يلى :

أولاً : لما كانت التربية القديمة لا تهتم إلا بنواحى المعرفة لذلك نجد أنها قد

أهملت شخصية المتعلم إهمالاً كلياً .

ثانياً : أنها حتمت على الطفل أن يكون جهاز استقبال لا أثر له .

ثالثاً : كان عماد التعليم حاستى : البصر ، والسمع ، ولم تهتم التربية التقليدية بالنشاط الذاتى .

رابعاً : كان المدرس فيها هو محور العمل ، والنشاط وكان عليه أن ينظم المادة ، ويعرضها للطفل ، وأن يسرح ، ويقوم بالأسئلة ، ويتقبل الإجابات كما كان عليه أن يقوم بالاختبارات .

خامساً : كانت أسئلة المدرس هى محور عملية التعلم ، أما أسئلة المتعلم ، وإيحاءاته ونقده فلا محل لها ، ولا ضرورة .

سادساً : كانت العلاقة بين المعلم ، والمتعلم علاقة الحاكم بالمحكوم فكانت إرادة المدرس ، فوق كل إرادة ، وكلمته نافذة .

سابعاً : كان مفروضاً على الأطفال أن يتقبلوا السلطة ، سلطة الكتاب أو سلطة المدرس . أو كليهما .

ثامناً : كان يعوز المدرسة التقليدية العنصر الاجتماعى ، فعلى الرغم من نصائح « فروبل » ، وتوصيات « بستالوتزى » لم تتحول المدرسة التقليدية فتصبح مجتمعاً ديناميكياً يشعر فيه كل فرد من أبنائه بالعلاقات الداخلية : فقد حرم على التلاميذ كل ما من شأنه أن يساعد أو يقوى الشعور بروح الجماعة فحرم عليهم التعاون .

تاسعاً : لم تهتم التربية التقليدية بقدرات الفرد ، فلم تقم وزناً أو تلق بالاً إلا للتلميذ العادى أو المتوسط .

عاشراً : كان ينظر إلى التربية على أنها عملية إعداد للمستقبل ، فهى عملية إعداد لحياة الكبار أو البالغين ، وعلى هذا الأساس ابتعدت عن أن تتصل بحياة الطفل بأى شكل من الأشكال .

وعلى الرغم ، من هذه المآخذ السابقة التى أخذت على التربية التقليدية فقد كان لها محاسن لا يمكن إغفالها بأية حال من الأحوال : يذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر .

أولاً : أنها قد اهتمت بتشجيع نمو الذاتية الخلقية أو الشخصية الخلقية فى

تلاميذها ، هذا وإن كانت الوسائل التي لجأت إليها فى تحقيق هذا الاتجاه الخلقى قد تعرضت للنقد اللاذع إلا أنها ميزة لا يختلف فيها اثنان .

ثانياً : أن تلقين المعلومات فى المدرسة التقليدية كان تلقيناً دقيقاً وعنصر الدقة لا يمكن إنكاره .

ثالثاً : أنها عمدت إلى تكوين بعض الاتجاهات العقلية المفيدة فى أبنائها ، وإلى تكوين بعض العادات المحترمة ، والمثل العليا المقبولة عندهم مثل بذل الجهد والمواظبة ، والنظام .

مدرسة القرن العشرين

إن مدرسة القرن العشرين أو المدرسة الحديثة ما هى إلا رد فعل ، واحتجاج عملى ضد المدرسة التقليدية ، ومعظم مبادئ هذه المدرسة كان من وضع مصلحين تربويين لا من وضع نفر من رجال التدريس ، ولقد عبر « هورن » عن اتجاه المدرسة الحديثة فى قوله : إن تلك المدارس نظرية عملية وروح ، قبل أن تكون أى شيء آخر . فهى لا تعدو أن تكون « وحدة من النظريات التربوية الحديثة وهذه النظريات أمكن تطبيقها تطبيقاً عملياً إما على وجه الخصوص أو على وجه العموم وهذه النظريات ، وهذا التطبيق العملى يؤكدان حاجات الطفولة كما يؤكدان أيضاً روح الحرية » .

وإن كان من الصعب علينا أن نضع هذه التربية الحديثة تحت المجهر إلا أنه يمكن أن نذكر بعض المبادئ العامة فى مدارس هذا النوع الحديث .

أولاً : الحرية .

ثانياً : النشاط .

ثالثاً : الخبرة هى أساس المنهج .

رابعاً : التعبير الابتكارى .

خامساً : الاعتراف بالفرد .

سادساً : دراسة الطفل والطفولة .

سابعاً : نمو الطفل من جميع نواحيه .

ثامناً : تقليل عنصر المنافسة .

تاسعاً : تعاون المدرسين .

عاشراً : تعاون الآباء .

أما الحرية : فالمدرسة الحديثة أكبر مشجع لها ، وإن اختلفت درجة التشجيع نسبيًّا ، فالمدرسة الحديثة قد اكتسحت جميع أنواع القيود المفروضة عليها من الخارج ، وهدفها الذى ترمى إليه إنما هو إعطاء الحدث الصغير الفرصة للنمو ، وهذا التأكيد فى أهمية الحرية مبنى على نظرية مؤداها أن الحرية تولد التهذيب الذاتى وتشجع على خلق روح حمل المسئولية .

ولقد نعتت المدرسة الحديثة بأنها مدرسة النشاط أو العمل ووظيفة المدرس فى هذه المدرسة هى استثارة نشاط الطفل إذ أن عملية التعلم ، كما يقول « سوس فربير » تحدث فى أثناء التلبية وعلى هذا الأساس يجب أن تكون عملية نشطة فعالة ، فليس المهم فى عملية التعلم مجرد جمع المادة وشحن العقل بالحقائق ، ولكن المهم تطبيقها والانتفاع بها ، وتلاميذ المدرسة الحديثة يبحثون أيضاً عن المعرفة ، مثلهم فى ذلك مثل تلاميذ المدرسة القديمة ، ولكن مع ملاحظة خلاف جوهرى بينهما ، فهم لا يجمعون المادة لذاتها كزملائهم فى المدرسة القديمة ، ولكنهم يجمعونها كوسيلة لشىء آخر ، كما أنهم يجمعون مادتهم لا عن طريق الامتصاص السلبى ، ولكن عن طريق المساهمة ، والتعاون مع غيرهم .

كما تهتم التربية الحديثة باتخاذ الخبرة كأساس للمنهاج ، فمظاهر النشاط الضرورية الحيوية التى يتطلبها المجتمع أصبحت موضع الاعتبار والأهمية .

فالاتجاه الحديث ينظر إلى المدرسة على أنها كائن اجتماعى حىّ ، تتمثل فيها مظاهر حياة المجتمع الخارجى ، ولذلك نجد المدارس وقد زودت بمصارف ومصالح للبريد ، ومخازن مدرسية ، وصحف ، هذا بالإضافة إلى الجمعيات ، والأندية . . إلخ كما سمح للأطفال فيها بمناقشة مشاكلهم ، وتبادل المعرفة مع زملائهم كما شجعت المدرسة الحديثة على نظام الحكم الذاتى وحطمت حواجز العزلة المدرسية وسمح للأطفال بالاحتكاك بالمجتمع وبالقيام بزيارات للأحياء الفقيرة ، وللمصانع ، وللمكتبات ، وللمنازل ، وللحوانيت وللمؤسسات التجارية الكبرى ، وما شاكل ذلك ، والمدارس فى تنفيذها لهذا المنهج الاجتماعى إنما تسيرها نصيحة « جون ديوى » القائلة إن المعرفة الجديرة بأن تسمى بهذا الاسم والتى تدرب العقل وتجعله مثمراً يجب أن يكون

مصدرها مستمداً عن طريق المساهمة فى مظاهر نشاط الحياة الاجتماعية .

والتربية الحديثة تشجع أيضاً عنصر النشاط الابتكارى ، فالتمثيليات بما فيها من إنتاج الروايات ، وتمثيلها وكتابة القصص وتلاوتها ، ومحاضرات التلاميذ ، وكلها أمور تشجعها المدارس الحديثة وفيها ألوان من الفن والموسيقى والرقص ، تستخدم ذلك لتشجيع عنصر التعبير عن الذات وبأخذها بمبدأ اللعب والتوقيع والأشغال اليدوية ، لا تهدف إلى إخراج فنيين أو ممثلين أو موسيقيين أو صناع ، ولكنها تهدف إلى جعل التربية تربية شاملة بقدر الإمكان وداعية إلى الابتكار ومشجعة له .

وتقيم المدارس الحديثة وزناً للفرد ، وهذا الاتجاه لا يتعارض مطلقاً مع النزعة الاجتماعية المنشودة فكل تلميذ فى المدرسة الحديثة ينظر إليه على أنه وحدة قائمة بذاتها يحتاج إلى علاج ومعاملة خاصة فالمدرسة الحديثة مهتمة بالتعليم الفردى ، والتربية الفردية ، كما تشجع التفكير الفردى ، ولذلك فمناهج الدراسة فيها مرنة طالما كانت هناك اعتبارات فردية جديرة بالتربية مراعاتها .

وينعت القرن العشرون بأنه « قرن الطفل » ولا غرابة بعد ذلك أن ينعت بعض المفكرين من كبار رجال التربية ، التربية فى المدرسة الحديثة بأنها مركزة حول الطفل ولقد نعتها مربو الألمان باسم « عصر الطفل » على أنها حركة تربوية تبدأ من الطفل ، وتتجه إلى الخارج ، ومضمون هذا الكلام عامة أن التربية تتشكل وفقاً لحاجات الطفل وطبيعته وإذا كان الأمر كذلك كان من الضرورى جداً أن نفهم الطفل فهماً حقيقياً ، فحاجتنا لفهم الطفل وطبيعته هى التى ألهبت الحركة العلمية الحديثة لدراسة الطفل جسمياً ، وعقلياً ووجدانياً .

فالتربية الحديثة تؤمن بالنمو الشامل للطفل من جميع نواحيه اجتماعياً وطبيعياً ووجدانياً وعقلياً ، ومن هذا يتجلى لنا أن مهمة المدرسة مهمة قاسية متشعبة الأطراف ، فهى تعمل على تحسين حياة الطفل بقدر الإمكان .

أما عنصر المناقشة فلم يصبح له مكان فى مدارسنا الحديثة ، فالمناقشة كدافع للعمل أصبح مبدأ غير مقبول ، وبعض المدارس الحديثة قد ألغى نظام الجوائز والمكافآت والمداليات ، والدرجات ، وأصبح تقدم الطفل يقاس فيها بالموازنة بين عمله هو ، وبين المستوى الذى وصل إليه .

ولا يقتصر عمل المدرس فى المدرسة الحديثة على نشاطه بين جدران فصله بل

يمتد فيشمل ما هو أبعد من ذلك ، فنى بعض المدارس يساهم فى عمل المنهج ، وفى الإدارة المدرسية ، كما أنه يساهم فى المجتمع المدرسى مساهمة اجتماعية فعالة ، ويعمل على تقدمه وتقوية الروح الاجتماعية بين جدرانه ، كما يساهم أيضاً فى الحركات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التى تدور حوله :

أما الآباء فقد فتحت المدارس الحديثة أبوابها مرحبة بهم بعد ان كانت المدرسة التقليدية تنظر إليهم كآفة للتربية والتعليم ، فالمدرسة الحديثة تخصص أسابيع للآباء تفتح فيها الأبواب للزائرين ، فيحتك بهم المدرسون ويبصرونهم بأهداف المدرسة وطرقها فهى مدينة بفكرة التعاون مع المنزل ومشاركة الاثنين فى أعباء تربية الطفل ، وبدون التعاون بين الاثنين فشل الطفل فى مستقبله وغير ذلك نجد أن المدرسة الحديثة تشجع اجتماع المدرسين بالآباء بين آن وآخر .

وسوف نزيد القارئ توضيحاً لنواح أخرى من مميزات المدرسة الحديثة التى تمخضت عنها التربية التقدمية ليرى كيف كانت غريبة أول أمرها فى بلادنا وكيف أصبحت بعد نضوج الوعى التربوى ، محببة إلى نفوس المجتمع ، زاخرة بخلاصة أبناء وطننا العزيز .

المدارس التقدمية فى مصر

سنحاول أن نمر مرًّا سريعاً على نظام المدارس النموذجية فى مصر فنعرض فى عجالة سريعة لمحة عن تاريخ نشأتها ونتناول ما تمتاز به هذه المدارس من آراء تقدمية نوضح فيها الدور الإيجابى الذى يقوم به التلميذ فى هذه المدارس سواء أكان هذا الدور داخل جدران الفصل أم خارجه ثم نبسط أمام القارئ تجربة الحكم الذاتى التى أثبتت نجاحها فى نظام الأسرة وفى إدارة مجالس الفصول إلى آخر ذلك .

(ا) لمحة تاريخية عن نشأة المدارس النموذجية فى مصر :

كان من الضرورى أن تخضع نظم التربية والتعليم فى مصر للتطور ، ذلك التطور الذى خضعت له الحياة بأسرها . وكان من نتائج ما لحق بنظم التربية والتعليم من تغيير فى جميع أنحاء العالم أن تأثرت مصر بمثل ما تأثر به غيرها وقامت حركة التجديد والتجريب فى مدارسنا ، وكان قد انقضى من القرن العشرين ثلاثون عاماً عاشت فيها التربية التقليدية مسيطرة على مدارسنا المصرية ففى سنة ١٩٣٢ بدأت

حركة التجريب تتوالى على التعليم خارجة من حصن التجارب ومعقل الأفكار التربوية الحديثة : معهد التربية للمعلمين بالقاهرة . إذ قام أستاذ من أساتذته بتقديم اقتراح للوزارة يرجو فيه السماح للمعهد بإنشاء فصول تجريبية تلحق بمعهد التربية ، وقد ناشد الأستاذ إسماعيل القبانى الوزارة أن تمنح المعهد شيئاً من الحرية فى رسم مناهج هذه الفصول وخطط الدراسة فيها ونظام التعليم بها فوافقت الوزارة فى ذلك الحين على هذا الاقتراح وبدأت الفصول التجريبية عملها فى أول تلك السنة الدراسية ، وقد قامت صعوبات كثيرة فى وجه المدرسة سببها تسميتها بالتجريبية فقد كرهها الآباء فى ذلك الوقت وخافوا أن يصبح أبناؤهم موضعاً للتجريب فلم يلتحق بهذه المدرسة إلا أبناء الطبقة الفقيرة فى البيئة المحيطة بها وقد أغراهم على هذا الالتحاق مبدأ المجانية الذى شجعته هذه الفصول فى الوقت الذى كانت فيه بقية المدارس بمصروفات .

ولم يلبث أن تغير الحال غير الحال وتغير الاتجاه العقلى عند الآباء عن هذه المدرسة عندما شاهدوا نوع الدراسة فيها وألوان النشاط العلمى والثقافى والرياضى والاجتماعى ، الأمر الذى لم يعهدوه فى المدارس التقليدية ، وقد زاد إقبالهم عليها عندما ظهرت نتيجة امتحان الشهادة الابتدائية فى سنة ١٩٣٥ ونجح جميع التلاميذ فكان لهذا النجاح الأثر الأكبر فى جذب الآباء والأبناء إلى هذه الفصول .

وقبل أن ننتهى من العرض التاريخى لهذه المرحلة يجدر بنا أن نذكر أهم المبادئ التربوية الحديثة التى نفذها الأستاذ إسماعيل القبانى فى هذه الفصول التجريبية والتى آتت أكلها وأنتجت هذا الإنتاج الطيب .

لقد بين فى مذكرته أن الغرض من إنشاء هذه الفصول التجريبية هو تطبيق أحدث المبادئ التى وصل إليها المفكرون فى التربية .

وقد طبقت المبادئ الآتية نذكرها للقارئ ملخصة من كتاب « دراسات فى مسائل التعليم » للأستاذ إسماعيل القبانى :

١ — ربط مناهج هذه الفصول بحياة الطفولة .

٢ — تشجيع الطريقة الفاعلية فى التعليم .

٣ — تطبيق طرق المشروعات .

٤ — تشجيع الألعاب الرياضية والنشاط المدرسى بألوانه المتعددة .

٥ — وضع خطة جديدة للدراسة أصبح فيها للموسيقى وللمشروعات وللسينما وللرياضة البدنية ولفلاحة البساتين والأشغال اليدوية مكان مرموق .

٦ — تنظيم الفصول على أساس التجانس فى القوى العقلية ، وأن تجرب فيها مناهج مختلفة وأساليب متنوعة حتى نتبين نوع التعليم الذى يصلح لكل فئة من الفئات . واتخذ المربى الكبير قياس الذكاء أساساً لهذا التقسيم .

٧ — تقييم تلاميذ الفصول للوقوف على قوتهم وتحصيلهم وفى نهاية نصف كل سنة كانت تجتمع جمعية مدرسى الفصل الواحد للحكم على كل تلميذ وفقاً للأمور الآتية :

(ا) درجة اختبار الذكاء .

(ب) درجات الاختبارات التى أجريت فى الفترة الأولى من السنة الدراسية .

(ح) رأى مدرسى المواد المختلفة فى كل تلميذ .

٨ — تشجيع مبدأ الحرية المنظمة والعمل على إيجاد رأى عام بين التلاميذ يؤمن بالحق والأخلاق الطيبة ، وتشجيع نظام الأسر .

٩ — مراعاة الفروق الفردية والعناية بكل تلميذ على حدة .

١٠ — تشيع الاتصال بأولياء الأمور وربط المدرسة والبيت برباط وثيق .

وكان لنجاح هذه المبادئ الأثر الأكبر فى إحداث الشيء الكثير من التطور فى عقلية القائمين على أمور التربية والتعليم ومما يثبت نجاح التجربة أن مناهج الفصول التجريبية التى أجريت بها كانت نبراساً اهتدى بهديه واضعوا المناهج للتعليم الابتدائى فى سنة ١٩٣٥ كما أن المدارس المحيطة بالفصول التجريبية بدأ يتسرب إليها الكثير من الأفكار الحديثة فى نواحى التربية الاجتماعية والنشاط الرياضى ونظام الأسر.

(ب) المرحلة الثانية فى التجريب :

على أن النصر والنجاح الذى أحرزه الأستاذ القبانى فى الفصول التجريبية سابقة الذكر شجعه على أن يطالب بالسماح له بإجراء تجربة لتطبيق مبادئ التربية وأساليبها فى مرحلة التعليم الثانوى فوافقت الوزارة وأنشأت مدرسة فاروق الأول الثانوية النموذجية بالعباسية سنة ١٩٤٩ .

وسنحاول أن نلخص أهم المبادئ التى رغب الأستاذ القبانى فى تطبيقها فى تلك المدرسة مستلهمين روح التلخيص من مذكرته التى رفعها إلى وزير المعارف فى شهر

يوليو سنة ١٩٣٧ – أما المبادئ التى ذكر أنه ينوى السير عليها والتى طبقها فى تلك المدرسة فهى :

١ – تجانس عمر التلاميذ فى فرقة السنة الدراسية الواحدة .

٢ – تقسيم الفرق الدراسية ونظام الانتقال من فرقة إلى أخرى على أساس التفوق الدراسى مع مراعاة درجة الذكاء .

٣ – مبدأ تقييم التلاميذ على أساس مرونة نظام الامتحانات وتعدد الاختبارات الفترية وعقد جمعية عمومية من مدرسى كل فصل للحكم على كل تلميذ .

٤ – تنويع خطة الدراسة ومناهجها ، وذلك بتخصيص جزء من وقت الطالب المدرسى لدراسة مشروعات مأخوذة من الحياة العملية وجعل هذه المشروعات محوراً لربط مواد الدراسة وعدم الاقتصار على الكتب كمراجع دراسية بل اتخاذ السينما والصحف والجرائد والرحلات كمصادر للمادة ، والاهتمام بالمواد العملية كالفلاحة والكتابة والأشغال اليدوية والعناية بالفنون الجميلة للإفادة منها فى وقت فراغ التلميذ وإتاحة الفرصة للتنفيس عن نفسية الشباب وإعلاء الغرائز الجنسية والاهتمام بالكيف قبل الكم .

٥ – تشجيع مبدأ النشاط الذاتى فى طرق التعليم فنشجع التلميذ على أن يعد المعلومات بنفسه بالرجوع إلى المصادر وجمع المادة وترتيبها واستخلاص النتائج فالتلميذ يسعى إلى المعلومات لحاجته إليها فهو كائن حى نشط .

٦ – تشجيع الروابط التى تربط المدرسة بأولياء الأمور فتكسب المدرسة معاونتهم لها بكل الوسائل وذلك عن طريق الاتصال بهم وعقد اجتماعات لهم وعرض المشاكل عليهم وفتح أبواب المدرسة لهم فى الأيام المدرسية للاطلاع على نتائج مجهودات أبنائهم وتحبيذ زيارة المدرسين لتلاميذهم فى منازلهم للوقوف على أحوالهم .

المرحلة الثالثة

وفى سنة ١٩٣٩ سمحت الوزارة للمعهد بعد أن اطمأنت إلى التجارب فى [التعليم الابتدائى والثانوى بتجربة النظام] الجديد فى بيئة أرقى من بيئة الفصول التجريبية فافتتحت المدرسة النموذجية الابتدائية بحدائق القبة وقد أقبل عليها التلاميذ وهم من بيوت غنية بتراثها الثقافى والمادى وقد لاقت هذه المدرسة نجاحاً عظيماً مما حدا

بالكثير من أولياء الأمور إلى مطالبة الوزارة بإنشاء فصول ثانوية بدأت ملحقة بالمدرسة الإبتدائية النموذجية ثم لم تلبث أن استقلت كمؤسسة قائمة بذاتها فى سنة ١٩٤٢ .

وقد اتبعت هذه المدرسة المبادئ الأساسية التى وضعت لمدرسة فاروق الأول الثانوية — سابقاً — وإسماعيل القبانى الثانوية حالياً ، مع فارق واحد هو التوسع فى المشروعات والنشاط الرياضى الحر .

ولما رأت الوزارة شدة إقبال أولياء الأمو ر والتلاميذ على هذا النوع من المدارس النموذجية التى ثبت نجاحها ، بدأت تخفيفاً للضغط على المدارس النموذجية بحى القبة فى تحويل مدرسة الأورمان الابتدائية إلى مدرسة نموذجية فى سنة ١٩٤٥ ثم ألحقت بها قسماً ثانوياً لم يلبث أن استكمل فرقه الدراسية سنة ١٩٤٨ .

وفى سنة ١٩٥٠ استقل القسم الثانوى عن القسم الابتدائى ، على أن نجاح المدارس النموذجية فى القاهرة شجع معهد التربية العالى للمعلمين بالإسكندرية مطالبة الوزارة بفتح مدرسة ابتدائية ثانوية نموذجية تلحق بالمعهد فوافقت الوزارة وفتحت فى سبتمبر سنة ١٩٥٠ للقيام ببعض التجارب التربوية ولقد أشرف المعهد على هذه المدرسة إشرافاً أدى إلى نجاحها نجاحاً عظيماً حتى أصبحت الأولى فى امتحان شهادة الدراسة الإعدادية الذى أجرته المنطقة فى سنة ١٩٥٥ هذا على الرغم من اتباع نظم التربية التى تتيح للتلميذ فرصة التمتع ومزاولة جميع مظاهر النشاط الرياضى والاجتماعى وفى ٣ / ٤ / ١٩٥٥ صدر قرار وزارى رقم ١٧٦ بشأن إنشاء مدرسة ابتدائية تجريبية نموذجية يشرف عليها معهد التربية للمعلمين بالإسكندرية وفتحت المدرسة فعلاً وبدأت تعمل مستلهمة خطتها ومناهجها وطرقها من وحى التربية الحديثة وظهرت عليها تباشير النجاح والتوفيق بفضل الجهود التى يبذلها الأساتذة المشرفون على هذه المدرسة متعاونين مع ناظرة المدرسة وأعضاء هيئة التدريس بها اللائى وهبن العمل قلوبهن مؤمنات برسالة العهد الجديد فى خلق جيل من الأبناء يقدس مصلحة الجماعة ويتفانى فى خدمة وطنه .

المبادئ الرئيسية التى تسير عليها المدارس النموذجية فى مصر

يمكن أن نلخص المبادئ التى تتحكم فى سير الدراسة بالمدارس النموذجية فى مبدأين رئيسيين :

الأول : داخل جدران الفصل ، يطبق مبدأ الإفادة من نشاط التلميذ وفاعليته

الثانى : خارج جدران الفصل ، يطبق مبدأ الحكم الذاتى للتلاميذ فى أوسع معانيه ، وسنتناول كل مبدأ بالإيضاح . . .

أولا : مبدأ فاعلية التلميذ :

إذا استعرضنا العيوب ومواطن الضعف التى يئن تحت عبئها التعليم فى مصر ، وجدنا أن هناك عيباً شائعاً هو أن العلم الذى نلقنه لأولادنا فى مدارسنا التقليدية ليس علماً وظيفيًّا ، ونقصد بهذا أنه خال من عنصر الحيوية : خال من عنصر الهدف فهو تعليم آلى شعاره ، كلام وطباشير : على أنه مما يخفف عنا ثقل هذا العبء أن هذا العيب ليس عيب التعليم فى مصر وحدها بل هو حصيلة التربية التقليدية ومنتج من نتاج التعليم التقليدى فى جميع البلاد ولكن خطورته بدت واضحة فى مصر لكل ذى عينين .

إذاً : لكى نتحاشى هذا العيب الأكبر ولكى تصبح عملية التربية والتعليم عملية منتجة لابد أن ننفث فى تعليمنا من روح الحياة ، لا بد أن ننفث فى التعليم من روح العمل ، ولا بد أن يكون هناك هدف واضح أمام الطفل وأمام المدرس ، فالوظيفة الأساسية لعملية التعلم هى أن نوفر للطفل بيئة غنية بالمؤثرات التى ترتبط أشد الارتباط بحاجاته النفسية ، والتى تحرك فيه الرغبة الدفينة إلى العمل ، وأن نعمل على توجيه نشاطه فى الاتجاهات التى تتلاءم وحاجات المجتمع : وكان من نتائج هذا ، أن نادى قادة الحركة التربوية بضرورة الإفادة من طريقة المشروعات ، تلك الطريقة التى سبق أن تناولناها بالشرح والتفصيل فى الفصل السابق .

ولما كان المشروع فى أبسط معانيه ، عملا مبنيًّا على مشكلة بحيث يتم هذا العمل فى الظروف الطبيعية وجدنا أن شعار هذه الطريقة ، وأساسها هو مساهمة التلميذ مساهمة فعالة فى حل المشكلات التى تعترض المشروع .

على أننا لاحظنا فى ثنايا تطبيق طريقة المشروع . أن هناك فائدة عظيمة برزت أثناء العمل وهى ، نمو اللغة القومية عند أطفال المشروع ، فالطفل إبان تطبيق طريقة المشروع يتمكن من القراءة والكتابة والحوار والمناقشة نتيجة لشعور باطنى بالحاجة الملحة التى يتتبعها أثناء تنفيذ هذا المشروع .

فهو يقوم بكتابة الخطابات ويتلو ما كتبه على زملائه ويستمع إلى حكم الرأى

العام ، ويناقش هو وزملاؤه هذا الحكم ، كما أنه بدوره يستمع إلى كتابات غيره ويناقشهم ويحكم عليهم ، ويحفظ الأغانى والأشعار المرتبطة بالمشروع ويقوم بإلقاء محاضرة عن المشروع ، وقد يساهم فى الكتابة فى مجلة الفصل أو المدرسة عن المشروع وتكون النتيجة ازدهار اللغة القومية وانطلاق ألسنة التلاميذ بها دون اعوجاج أو لحن . . .

على أن النجاح اللغوى الذى ثبت من تطبيق طريقة المشروع دعا القائمين بأمرها إلى الإفادة من روحها فى تقوية الأبناء فى لغتهم القومية التى هى أكبر عنصر من عناصر ربط الأمة بعضها ببعض فلجأوا إلى استخدام الوسائل الآتية :

أولا : التمثيل فى خدمة اللغة :

اعتادت المدارس النموذجية فى خطة دراستها أن يكون مجموع الدروس الأسبوعية لمادة اللغة العربية فى أى فرقة دراسية أكثر من مجموعها فى المدارس العادية فزادت حصتين فى معظم الفرق الدراسية خصصت إحداهما للتمثيل : والهدف من إقحام التمثيل داخل جدران الفصل فى المدرسة النموذجية إنما هو خدمة اللغة القومية : يختار الأستاذ رواية تمثيلية تتناسب مع مستوى التلاميذ العقلى وتكون من الروايات ذات الأثر الخلقى أو الدينى ، يوزع الأستاذ أدوار الرواية على التلاميذ حسب قدراتهم ومواهبهم على أن يشترك فى الرواية كل تلاميذ الفصل .

وبدلا من أن يطالع التلاميذ فى كتب المطالعة التقليدية باستمرار فنحن نبعدهم عن جوها حصة واحدة كل أسبوع فإذا التلاميذ يقبلون عليها راغبين متحللين من التزمت والتقييد الملازمين لحصص المطالعة العادية منطلقين من عقالهم ومعبرين عن شخصياتهم بالحركات والألفاظ ، متقمصين شخصيات أبطال الرواية ، وفى هذا أثر كبير فى تقويم ألسنتهم وتعويدهم الشجاعة فى المواقف الحيوية ، وما الحياة سوى روايات مختلفة تطالعنا صباح مساء .

ثانياً : حصص الأخبار :

وخصصت الحصة الثانية كل أسبوع للأخبار .

وفى هذه الحصة يسمح لكل تلميذ أن يقرأ ما سجله فى كراسة الأخبار مما قرأ أو سمع أو شاهد فى نزهته أو زيارة أقربائه وأصدقائه إلخ فيقص هذا على إخوانه ، ولهم أن يناقشوه فى خبره ويعلقوا عليه ،وهذا من شأنه أن يعودهم القدرة على التعبير

الصحيح ، وحرية المناقشة والنقد والانطلاق : فهم يحيون فى المدرسة عن طريق الحياة نفسها .

ثالثاً : مجلة المدرسة :

ليست المجلة المدرسية وسيلة للدعاية ومسرحاً لصور مختلفة لناظر المدرسة وهيئة التدريس بها تنشر أحاديثهم وتعلن عن مجهوداتهم على حساب التلميذ . لا بل المجلة فى المدرسة النموذجية صورة حية للتلميذ يصمم بريشته رسومها ويكتب مادتها ويشارك فى تسميتها ، وتبويبها ويختار موضوعاتها فى حرية وصراحة ، يدون فيها صور الحياة المدرسية وغير المدرسية كما يراها بمنظاره الصغير وفكرته الأولية فنطالع على صفحاتها ما خطته يد التلميذ وزملائه من مقالات أو فكاهات أو أخبار عن المشروعات ووصف الرحلات ،فهى منبر حر يقف عليه كل تلميذ فينتقد أستاذه ومدرسيه فى حرية وطلاقة ومن هذه الدائرة الضيقة ينفذ إلى المجتمع الأكبر فيتناوله بالنقد والتوجيه كما يراه هو ولا يغرب عن الذهن مما يجنيه التلميذ عن طريق المجلات من القدرة على التعبير الصحيح وانطلاق القلم فى الكتابة الحرة فهى خدمة خفية للغتنا القومية.. ومجال فسيح للنقد ورقى القلم واللسان بين أسرة المجلة .

والمجلات المدرسية أنواع : مجلات خاصة بكل فصل ، ومجلات خاصة بكل فرقة دراسية ، ومجلات خاصة بكل أسرة فى المدرسية ، ومجلات خاصة بالمدرسة كلها ، والمجلات المدرسية على هذه الصورة سوق رائجة ومعرض صامت لأفكار التلاميذ وكتاباتهم فى مختلف شئون الحياة .

رابعاً : المناظرات والمحاضرات :

تشجع المدارس النموذجية أبناءها على تناول مشكلات الحياة ومشكلات المدرسة مبسطة فى شكل محاضرات ومناظرات يلقيها أبناؤها . على مسمع ومرأى من بقية زملائهم وقد تلحقك الدهشة إذا ما رأيت طفلا لا يتجاوز سنه الثانية عشرة ، يقف موقف الرجولة عند مناظرة زميله أو عند إلقاء محاضرة هو الذى أعد مادتها ورجع إلى مصادر المعرفة بنفسه وألقاها فى تؤدة واتزان وبلسان عربى فصيح لا تعوزه الحجة ولا تخونه الذاكرة يحتال ليهزم خصمه بالأدلة القاطعة ويجمع أجزاء الموضوع ويبسطها دون تكلف أو تصنع . . فترى فى قاعة المحاضرات النموذجية صورة للندوات الأدبية بأجلى معانيها غاصة بالمحاضرين والمناظرين

والمستمعين الصغار الأبرياء فتقوى قدرتهم على التعبير الصحيح ، وتمارس ألسنتهم الانطلاق باللغة السلمية ، فتظهر مواهب التلاميذ العقلية خلال هذه الندوات الحية المعبرة .

خامساً : « الألعاب التدريبية » :

إن نفس الطفل نزاعة إلى المرح واللعب بطبيعتها تواقة إلى إتاحة الفرص ، إلى هذا اللون المحبوب من النشاط ولقد فطنت المدارس النموذجية إلى استغلال اللعب فى خدمة اللغة القومية من وراء ستار لا يشعر به الطفل إلا إذا جنى ثماره وعلى سبيل المثال :

يقف المدرس بين تلاميذه على هيئة حلقة فى الفناء لتكوين جمل فعلية فعلها أمر ، فيقول المعلم أنت قائد فى الميدان ورأيت العدو عن يمين جندك فمره بما ترى فيقول التلميذ بشجاعة القائد ، احمل سلاحك : تقدم . . . اضرب العدو . . . قف . . . انبطح على الأرض . . . اضرب على بعد ٢ كيلو . . . إلخ . . .

يخرج الطفل من هذه اللعبة فى فصاحة الجندى وشجاعته ... وفى نفس الوقت يعرف كيف يعبر التعبير السليم بكل بساطة .

سادساً : بطاقات القراءة الصامتة :

لا شك أن القراءة الجهرية فيها قيود كثيراً ما تقف حاجزاً دون انطلاق التلميذ فى القراءة فإنه يخشى اللحن ، ويخاف الخطأ أما القراءة الصامتة ، ففيها مجال فسيح لينطلق التلميذ ببصره فقط فيوجه اهتمامه إلى المعنى لا إلى اللفظ كما فى القراءة الجمهرية . والقراءة الصامتة لو اعتمدت على ألوان مختلفة من اللعب كانت أجدى وأنفع ، لخدمة اللغة وتقويم لسان التلميذ وتنمية ملكة الفهم فيه وعلى سبيل المثال . نعد بطاقات لتكوين الجمل الاسمية من مجموعتين الأولى وتشمل المبتدآت والأخرى وتشمل الأخبار ويقسم التلاميذ إلى مجموعات للعب الورق ، فيكسب التلميذ البطاقة التى تكمل مع بطاقته جملة مفيدة مثل : قائد ثورة مصر الرئيس جمال عبد الناصر ، وهكذا يقضى التلاميذ وقتاً طيباً فى لعبة مسلية كلعبة الورق . وهى كذلك مجال لتفكير التلميذ وغير ذلك كثير : يقف التلاميذ صفين فيتسابق صاحب المبتدأ مع صاحب الخبر إلخ ذلك مع القراءة الصامتة المجدية عن طريق اللعب والمرح .

ويراعى فى هذه البطاقات ما يأتى :

١ – أن تكون مناسبة لمستوى عقول التلاميذ .

٢ – أن تكون متحدية لتفكيرهم .

٣ – أن تشتمل على ألغاز ترغب التلاميذ فى القراءة .

٤ – يراعى فيها التنويع المرغوب حتى لا يسأم التلاميذ .

مبدأ الحكم الذاتى

الحكم الذاتى وسيلة من الوسائل التى تلجأ إليها المدارس النموذجية لتربية أبنائها تربية وطنيةمن نوع معين يتفق وحاجات المجتمع الديمقراطى ؛ فالديمقراطية الحقة تستمد قوتها من قوى أفرادها ولذا فإنها لا يمكن أن تحيا إلا إذا ظهرت فى معظم أفراد المجتمع تلك الصفات التى تعتبر أساساً من بناء الديمقراطية ، وهى روح التعاون واستعداد الفرد لتحمل المسئولية : ومما لا شك فيه أن هذه الصفات الأساسية للديمقراطية لا تنشأ نتيجة محاضرات أو دروس تلقى على الأولاد ، ولكنها تتكون نتيجة تدريب عملى نأخذ أطفالنا به الهوينى ، وبإعطائهم الجرعة المناسبة فى المرحلة المناسبة .

ونقصد بالحكم الذاتى بالمدرسة ذلك النظام الذى يتيح للتلميذ الفرصة الحقيقية لممارسة تحمل المسئولية ، وللمساهمة فى حياة التلميذ الخاصة داخل الفصل وخارجه بين التلاميذ بعضهم وبعض وبين التلاميذ وأساتذتهم ، وفى ضوء هذا التعريف يمكننا أن نرى داخل دائرته كافة أوجه النشاط الإيجابى الذى يقوم به التلاميذ برضى المدرسة وتحت إشرافها :

وسنحاول أن نقسم الدور الذى يقوم به التلميذ متعاوناً ، ومتحملا للمسئولية داخل المدرسة النموذجية فى مظاهر النشاط الآتية :

١ – النشاط الرياضى ٢ – النشاط الثقافى ٣ – النشاط الاجتماعى

النشاط الرياضى فى المدرسة النموذجية :

تهتم المدارس النموذجية بالتربية الرياضية فهى من أهم الدعائم التى تقوم عليها المدرسة ، وهى حق من حقوق كل تلميذ ، على أن هذا النشاط الرياضى لا يقتصر على حصص التربية البدنية التقليدية ، ولكنه بالإضافة إليها يشمل نوعين هامين :

١ ــ نشاط رياضى منظم ٢ ــ نشاط رياضى حر

وتشجيعاً لمبدأ الحكم الذاتى فى المدرسة تتبع المدارس النموذجية مبدأ تقسيم تلاميذها إلى أسر فهى تأخذ بالنظام المعروف فى مدارس إنجلترا بنظام الأسر ، والأسرة فى المدارس النموذجية تقسم أبناءها تقسيما طوليًّا من أرقى الفرق الدراسية إلى أبسط هذه الفرق ، فالأسرة فى المدرسة النموذجية تضم مجموعة من تلاميذ الفرقة الرابعة الإعدادية والثالثة والثانية والأولى ، وتقسيم المدرسة إلى أسر يخضع لعدد تلاميذ المدرسة ككل فيتدرج التقسيم من أسرتين إلى أربع وهو الحد الأقصى لعدد الأسر فى المدرسة ، وإذا وصل عدد أفراد الأسرة إلى مائة طالب قسمت إلى أسرتين ، واحدة للصغار وأخرى للكبار .

ففى بداية العام الدراسى تجتمع هيئة التدريس برئاسة ناظر المدرسة لاختيار عمداء الأسر الذين تتوافر فيهم المميزات الآتية :

١ ــ الحب والعطف ، وتوافر البذور الإنسانية .

٢ ــ القدرة على حل المشكلات ومواجهتها .

٣ ــ القدرة على مزاولة النشاط الرياضى والثقافى .

٤ ــ الميل إلى العمل والتحمس له والإنتاج .

٥ ــ الإلمام بالخدمات العامة والأمراض النفسية ومشاكل الشباب .

فإذا ما توافرت هذه المميزات ينتخب على أساسها عمداء الأسر ، وبمجرد انتهاء عملية الانتخاب فى بداية العام ، يبدأ العميد بمزاولة نشاطه ويمكن تلخيصه فيما يأتى :

١ ــ يجتمع مع بقية العمداء لتقسيم المدرسة إلى أسر على الأساس الطولى السابق الذكر بحيث تتمثل فى كل فصل الأسر المكونة منها المدرسة .

٢ ــ يقوم العميد مباشرة بجمع أعضاء الجمعية العمومية لأسرته .

٣ ــ الإشراف على عملية الانتخابات بالأسرة .

٤ ــ أن ينشئ له سجلا خاصًّا لنشاط الأسرة فى مختلف نواحيه الرياضى والثقافى والاجتماعى .

٥ ــ أن يخصص سجلا لكل تلميذ يدون فيه المعلومات الخاصة بهذا التلميذ عن النواحى المختلفة مستعيناً فى ذلك بمختلف أساتذة المدرسة كل فيما يقوم به .

٦ ــ وعميد الأسرة وظيفة شرفية استشارية يجب أن يوجه من وراء ستار

بحيث لا تغطى شخصيته على شخصيات التلاميذ ويتوقف نجاح الأسرة فى مختلف نواحى النشاط على مدى تحمس العميد ومرونته وسعة صدره وحزمه فى تصريف الأمور وقيادته الرشيدة .

٧ — وعميد الأسرة هو حلقة الاتصال بين المدرسة وبين أولياء الأمور ، فعن طريق نشاط أسرته المتعدد الألوان يتمكن أولياء الأمور من الوقوف على أحوال أبنائهم ونشاطهم ، كما أنه حلقة الاتصال بين التلاميذ والمدرسة .

٨ — وبعد انتخاب العميد ، يشرف على عملية انتخاب مجلس إدارة الأسرة فيعقد اجتماعاً للجمعية العمومية لأسرته . . لانتخاب مجلس إدارتها الذى يمكن أن يكون فى نفس الوقت مجلسها القضائى ، ويتكون مما يأتى :

رئيس الأسرة — وكيلها — أمين صندوقها — سكرتيرها — أعضاؤها .

والمراد بأعضاء مجلس إدارة الأسرة ، رؤساء اللجان المختلفة مثل : اللجنة الرياضية ، واللجنة الثقافية ، ولجنة الرحلات ، ورؤساء الأندية إلخ ، كل هؤلاء أعضاء فى مجلس إدارة الأسرة ، أما بقية التلاميذ فهم أعضاء فى الجمعية العمومية لهذه الأسرة .

ويراعى فى انتخاب هؤلاء الكفاية والقدرة على ما يرشحون له أنفسهم من أعباء، فكل من يأنس فى نفسه ممارسة معظم الألوان الرياضية ، ويزكيه زملاؤه فى ذلك كان رئيساً للجنة الرياضية وكذلك لجنة الرحلات ، واللجنة الثقافية إلخ ...

الأسرة والحكم الذاتى

بعد إجراء عملية الانتخاب سالفة الذكر فى جميع الأسر المدرسية يوكل إلى كل أسرة حكم المدرسة أسبوعين أو أكثر كما تراه إدارة المدرسة يقوم خلالها بوليس الأسرة بالمحافظة على النظام فى المدرسة وإبلاغ الإدارة عما يحصل من التلاميذ وحل بعض المشاكل التى يستطيعون حلها ... بالتضامن مع المشرف العام كل يوم وهذا النوع من الحكم ، فى المدارس النموذجية ، يتيح فرصاً مختلفة ، تظهر فيها مواهب التلاميذ وميولهم ، من يقظة وحرص وتعاون وقدرة على حل المشكلات ، مما يجنى من ورائه الأبناء أطيب الثمرات . والأسرة هى التى تختار عن طريق الانتخاب الديمقراطى أعضاء البوليس ، فتقوم الأسرة الحاكمة

برفع العلم وضبط الطوابير ومراعاة التلاميذ فى الدخول والخروج والمقصف والمطعم..إلخ وبمقدار نظام المدرسة ونظافتها تقاس قدرة الأسرة الحاكمة ، فإذا ما انتهت مدة حكم هذه الأسرة تحتفل المدرسة بانتهاء خدمتها وتسلم مقاليد الأمور إلى الأسرة التى تليها وهكذا طول العام .

النشاط الرياضى المنظم لكل أسرة

أسلفنا فى الفصل السابق أن بين أعضاء مجلس إدارة الأسرة رؤساء لمختلف اللجان رياضية وثقافية ... إلخ .

فقد خصصت حصتان كل أسبوع فى المدرسة النموذجية لممارسة الألعاب الرياضية المنظمة ينزل فيها تلاميذ الأسرة إلى ملاعب المدرسة المختلفة بملابس الأسرة المميزة لها عن غيرها من الأسر ، فيقسمون حسب ميولهم واستعدادهم إلى أنواع الألعاب المختلفة تحت إشراف عميد الأسرة الذى ارتدى زى الأسرة كأبنائها فهذا فريق كرة القدم ، وذلك فريق الكرة الطائرة ، وثالث فريق تنس الطاولة إلخ . الألعاب الرياضية .

ولا تنس أن فى هاتين الحصتين تقام المباريات المنظمة بين الأسر فى مختلف الألعاب سالفة الذكر تسجل نتائجها تباعاً فى سجلات خاصة لكل أسرة ليتبين تفوق هذه الأسرة على تلك ، فى جو من البراءة المطلقة والديمقراطية الصحيحة والروح الرياضية الحية التى تقضى بأن يكون أحد التلاميذ حكم كل مباراة وهذا ما يسمى بالنشاط الرياضى المنظم .

وهنا يجب أن نؤكد ملاحظتين هامتين :

الأولى : أن التلميذ فى كل أسرة يمرن على جميع الألعاب الرياضية ليخرج بأكبر فائدة ممكنة فيتعلم أسراركل لعبة وميزتها ، ويستفيد من نتائجها العقلية والجسمية والروحية بصورة عملية حية ، فمن الكرة الطائرة إلى كرة السلة إلى تنس الطاولة إلى تنس المضرب الخشبية ... إلخ . فالمدرسة النموذجية لا تخرج هواة محترفين بل تعمل على تقويم النشء عقلا وجسما وروحاً وهذا لا يقتصر على ناحية دون أخرى وحتى يتذوق الجمال فى الرياضة ودقة الحكم وعيوب اللاعبين لو وقف متفرجاً فى إحدى المباريات .

الثانية : أن جدول الألعاب الرياضية يغير كل أسبوع حيث يجتمع عمداء الأسر بمدرس التربية البدنية فى المدرسة لوضع الجدول يوم الخميس من كل أسبوع ليتم هذا التنويع المنشود .

النشاط الرياضى الحر

من نافلة القول أن نغفل فى النشاط الرياضى المنظم وجود العميد ، وأستاذ التربية البدنية ، وإشرافهما على ألعاب التلاميذ ، فهما مراقبان ، ولو لم يتعمدا هذه الرقابة وفيها ما فيها من القيود ، أما النشاط الرياضى الحر ، فيتجلى فيه الحكم الذاتى بكل ما تحمل الكلمة من معنى ، ففى فسحة الغداء ، أو عقب نهاية اليوم الدراسى ينظم أبناء الأسرة فيما بينهم وبين أنفسهم مباريات يتفق عليها رؤساء اللجان الرياضية فى كل أسرة ، دون رقيب أو موجه ، يشعر خلالها التلميذ بالحرية المطلقة ويخضع للنظام الديمقراطى عن رضى ورغبة لأنه هو الذى أرسى قواعده وصمم بناءه بالاشتراك مع زملائه ، كما نرى الأطفال فى الشوارع يقومون بتنظيم مباريات فى مختلف اللعب يزاولونها فى جو الحرية المطلقة ويحكمون أنفسهم بأنفسهم .

من هذا يتضح كيف تساهم التربية الرياضية فى المدرسة النموذجية بدور هام فى تحقيق مبادئ المثل العليا ، وهى الأساس فى سلامة أى مجتمع وتقدمه .

ففى اللعب الفردى ، يتعود الطفل احترام الخصم ، والتسابق الشريف ، والصبر ، وتحمل المسئولية والتسليم بالنتيجة فالهزيمة إلى النصر فى الشوط المقبل ... وهذا يتطلب الجد والمثابرة ، وفى اللعب الجماعى تذوب شخصية الفرد فى محيط الجماعة ، ويظهر أساس التعاون والمساواة ، والإيثار ، والتفاعل بين أعضاء الفريق ، وإلى جانب احترام الفرد لفريقه نرجع إلى النتائج السابقة فى اللعب الفردى ، فهذا الفريق يحققها مع الفريق الآخر ، والطفل إذا تعود ذلك من صغره كان رائده كثيراً ، الإيثار وحب الآخرين والتعاون والتواضع والسير فى الشوط حتى نهايته ، وتحمل المسئولية واحترام الخصومة وياحبذا لو تحققت هذه المثل العليا فى أى مجتمع ، إذن لبلغ الذروة من الرقى والتقدم ولا شك أن ما تقدم صورة لما توجبه الأديان السماوية على الفرد والمجتمع فى نواحى الحياة المختلفة .

النشاط الثقافى

الطفل بطبعه ينشد الحرية فى كل زمان ومكان وهى بين جدران الفصل قاصرة محدودة وإذا كان النشاط الرياضى بالمدرسة النموذجية يلعب دوراً هاماً فى غرس بذور التربية الخلقية والرقى بالروح خارج جدران الفصل ، إلا أن النشاط الثقافى يرتقى بالعقل ومواهبه بعيداً عن محيط الفصل وحواجزه .

فإذا ما تم تقسيم الأسر فى المدرسة ، تقوم كل أسرة بتحضير قوائم ، يكتب فيها التلاميذ رغباتهم فى اختيار اللون الثقافى الذى يختارونه ... من صحافة إلى خطابة إلى هواية القصة إلى مناظرات إلى محاضرات أو تمثيل ينطلق فيها لسان التلميذ فى اللون الذى اختاره لنفسه بعيداً عن قيود مواد الدراسة وكتبها المألوفة .

ففى فسحة الظهر أو عقب اليوم الدراسى يوزع رئيس اللجنة الثقافية للأسرة بالاشتراك مع أعضائها تحت إشراف العميد ، يوزع هؤلاء أفراد الأسرة إلى الألوان الثقافية المختلفة فتعقد الندوات الأدبية وتفيض المجالس المختلفة بالمناقشة والمناظرة الحرة بين التلاميذ وفى هذا ما فيه من تنوير للعقل وحفاظ على لغتنا القومية وتعويد الطفل صغيراً على البحث عن الحجة، والدليل، والتبصر بمختلف الموضوعات ، فالنشاط الثقافى رياضة عقلية خلقية لها أعظم أثر فى معرفة استعداد الإنسان ، وميوله وبتوجيه الميل فى كل تلميذ وتنميته، يؤهل الطفل لما خلق لما له وطبع عليه .

وللأسرة إلى جانب ذلك مجلة يدون فيها أبناء الأسرة نتاج عقولهم وثمرات تفكيرهم ويضمنونها مشاهداتهم فى الرحلات المختلفة ، ونتائج مبارياتهم الرياضية، فتنطلق أقلامهم بالكتابة وعقولهم بالتفكير الحر الطليق .

ولا ننسى أن مجلة الأسرة فى تصميمها وتخطيط رسومها وتبويبها واختيار موضوعاتها ، تحتاج إلى قدرة على التفكير والابتكار والنظر إلى المجتمع بمنظار ثاقب دقيق ... وبالجملة فهذه المجلة لكل أسرة مرآة صافية تنعكس على صفحتها حياة الأسرة ونشاطها وأعمالها ، فتصدر شهرية . أو فترية .

ثم هى مسرح لمباريات عقلية بين أفراد الأسرة الواحدة من جهة ، وبين الأسر المختلفة من جهة أخرى ، فتدفع النقاد من التلاميذ إلى وضع التقدير المناسب لكل مجلة وبيان الحيثيات لهذه الأحكام ، وهذا يحتاج إلى عمل عقلى دقيق فى النقد والتقنين .

ثم يأتى دور التمثيل فى تنوير العقول ، وإتقان العمل ، وتعويدهم البطولة ... فالتمثيل فى المدرسة النموذجية ليس تكليفاً من الإدارة لجماعة معينه كما فى المدارس العادية ، لا ... بل هو لكل تلميذ يلمس فى نفسه القدرة على إتقان دوره والتعبير عنه ، ولا يقتصر النشاط فى التمثيل على من يقفون فوق خشبة المسرح ، بل يشترك معهم آخرون – كما سبق أن بينا فى التمثيل فى خدمة اللغة – من زملائهم كإعداد البطاقات للمدعوين ، وطبعها وإرسالها ... وتصميم المناظر وتصويرها وإنشاء المسرح ، واستقبال المدعوين وتوديعهم وتقديم التحية لهم .

وفوق هذا وذاك يعرف التلاميذ كيف يوزعون أنوار المسرح ويوجهون الإذاعة باعتدال ، وهنا تظهر مواهب التلاميذ واحتيالهم على حل مشاكلهم واعتمادهم على أنفسهم فى عزم وجلد .

النشاط الاجتماعى

بقيت المدرسة التقليدية زمناً طويلا فى عزلة عن المجتمع الخارجى ، لا يربطها به سوى موقعها الجغرافى منه ، أما المدرسة الحديثة فهى قطعة من المجتمع الذى تعيش فيه توطدت أسباب الصلة بينها وبينه ، إنها صورة للحياة الاجتماعية بأجلى معانيها ، لقد وضعت المدرسة النموذجية ، فى صميم برنامجها – النشاط الاجتماعى – حتى تهيئ الفرد ليندمج فى مجتمعه ويأخذ مكانه فيه كعضو نافع يؤدى الواجبات نحو مجتمعه ، وكيف يفيد منه ، وقد كان بالأمس القريب يقف المتخرج فى المدرسة القديمة فى مفترق الطرق يعيش غريباً عن مجتمعه ، فلا بدع إذن أن وجدنا للنشاط الاجتماعى فى المدرسة النموذجية قدراً كبيراً ، يتجلى فى المظاهر الآتية :

أولا : الرحلات

الرحلات المدرسية – علمية كانت أو ترفيهية – أكبر عامل من عوامل الارتباط بين المدرسة والمجتمع ، وتحقيق الحرية والتعاون وخدمة الجماعة وتحمل المسئولية ثم هى فرصة ذهبية يفهم فيها المدرس تلميذه بعيداً عن جدران المدرسة ، فيهبط إلى المستوى الذى يعامل فيه المدرس كصديق ؛ يجالسه على المائدة ويشاركه فى جده وهزله ويناقشه فى مهام أموره ، وللرحلات فضل كبير فى

تحقيق الروح الجماعية بين التلاميذ .

فتلاميذ الأسرة هم الذين يجمعون اشتراكاتها ، وينظمون سيرها ، ويطالبون من الجهات المختصة تسهيل ما يريدون لها ويقوم التلاميذ بإعداد الطعام ، وضرب الخيام ، خصوصاً إذا كانت الرحلة فى هيئة معسكرات تقام فى المناطق الصحراوية أو الخلوية حيث يتبادل الزملاء الحراسة ، ويألفون عيشة الخشونة ويتعودون الشجاعة .

وتتحقق فائدة الرحلات إذا اشترك جميع التلاميذ فيها ، دون نظر إلى ظروفهم المادية المختلفة ، ولا نغفل ما يحققه مشروع الرحلات من ضروب المعرفة فغالباً ما يسجل كل تلميذ مشاهداته ويعلق عليها ، وقد تتخذ بعض الرحلات موضوعاً للمناقشة والمناظرة والمحاضرة ، تسجل كل هذه النتائج فى مجلات الأسرة كما أسلفنا .

وتوزع الرحلات بين الأسر المختلفة إلى فترات معينة طوال العام الدراسى ما أمكن ذلك ، والرحلات والمعسكرات مواطن للرجولة الحقة بين البنين كما أنها مواطن للأنوثة الحقة فى عالم البنات .

ثانياً : الحفلات

إذا كانت الحفلات فى أى مكان تهيئ الجو المرح الباسم وتوثق الثقة بين المختلفين فلا غرابة أن وجدنا المدرسة النموذجية تكثر من هذه الحفلات حتى توفر لأبنائها الجو الضاحك الجميل ، وتجمع الأبناء والآباء والأساتذة فى صعيد واحد ليتعارفوا ويتآلفوا ويتعاونوا على النهوض بالأبناء وتتضامن المدرسة مع المنزل فيما يعود على الطفل بالخير الكثير ، فنرى الأسرة المدرسية تقيم الحفلات لمختلف المناسبات طوال العام الدراسى ، للنهوض بمستوى الأبناء وتعرف أولياء الأمور على أحوال أبنائهم ، وما أجمل أن يشترك المدرس وولى الأمر والتلميذ نوع الاحتفال وبرامجه ، فيقدم الأبناء التمثيليات والطرائف والنكات ويتبادل الجميع الابتسامات فى هذا الجو العائلى الممتع . . . لتبقى الصلة وثيقة بين المدرسة والآباء ... فتحقق الغاية المرجوة منها .

وفى هذه الحفلات يتحقق مبدأ الديمقراطية الصحيحة لا بين التلاميذ ومدرسيهم وأولياء أمورهم فحسب ، بل بين أولياء الأمور بعضهم وبعض بصرف النظر عن مراكزهم الاجتماعية المختلفة .

ثالثاً : النوادى

تتحين المدارس النموذجية الفرص بل تتحايل على خلقها لتهيئ التلاميذ للحياة الاجتماعية ، وتزودهم ببعض الثقافات والخبرات اللازمة لهم ولا شك أن الأنديه حقل خصب لذلك .

فترى فى المدرسة النموذجية نادياً لكل أسرة متى سمحت ظروف المكان بذلك ويراعى فى نادى الأسرة أن يكون مزوداً بأنواع اللعب المختلفه للترفيه والتسلية إذ يستطيع التلميذ أن يستمتع بوقت فراغه ، ويبذل أبناء الأسرة جهدهم فى تنسيق ناديهم وتزيينه وصبغه بصبغة الأسرة بوضع شارتها ومميزاتها عن غيرها من الأسر ، وبين آن وآخر يجتمع رؤساء اللجان المختلفة للأسرة فى ناديهم للمناقشة فى أعمال الأسرة وأمورها .

فنادى الأسرة رياضى اجتماعى ثقافى . تتزين جدرانه برسومها ومجلاتها وحكمها ، كما تزين أركانه بأنواع الترفيه والتسلية ولا يخفى أن لنادى الأسرة مجلساً ينسق سير العمل فيه وينظمه كما نراه ، وهناك نوع آخر من الأندية ... هو النوع الثقافى كنادى اللغة الإنجليزية واللغة العربية واللغة الفرنسية يتيح لكل تلميذ أن يكتب ويبحث ويناظر .

رابعاً : المقصف

ولما كانت المدرسة النموذجية حريصة على إبعاد أبنائها عن مواطن العدوى والأمراض . لذلك اهتمت بإنشاء مقصف للمدرسة معتمدة على الأبناء فى إدراته وهذا من شأنه أن يبعد التلاميذ عما يعرضه الباعة المتجولون من حلوى ماوثة بجراثيم الأمراض المختلفة ، ثم هو يشعر التلاميذ بشىء من المساواة ، لأن محتويات المقصف من النوع الرخيص الذى يستطيع كل تلميذ شراءه ، بدلا من أن ينظر البعض إلى ما فى أيدى الآخرين ، وحتى لا يتأخر التلاميذ إذا ما خرجوا إلى منازلهم فى فسحة الغداء ، أو يصاب أحدهم بسوء .

وقد يأخذ المقصف صورة جمعية تعاونية للتلاميذ فيقومون بشراء الأصناف وعمل حساباتها وتنظيم عملية البيع والشراء فيها تحت إشراف أحد الأساتذة وما ينتج من ربح زهيد يصرف فى أوجه النشاط الاجتماعى بالمدرسة أو يوزع على

التلاميذ حسب أسهمهم ، ولا شك أن اسم الجمعية التعاونية فيه لون من ألوان الحكم الذاتى الذى ننشده فى مجتمعاتنا المدرسية ، وقد يكون المقصف نتيجة مشروع تقوم به إحدى الفرق الدراسية إذا ما صادفتهم مشكلة وحاولوا حلها ، مثل مشكلة منع التغذية فى المدارس ، أو محاولة منع التلاميذ من التعامل مع الباعة الجائلين .

خامساً : المحاضرات والمناظرات

يقوم أعضاء اللجنة الثقافية للأسرة بإعداد محاضرات أو مناظرات فى الموضوعات الهامة كما سبق بيانه فى الرحلات المدرسية ، وقد يشترك فى هذه المناظرات بعض الآباء كل فيما يخصه .

فالطبيب يحدثنا عن البلهارسيا والإنكلستوما وطرق الوقاية منهما ، والقاضى يبين لنا كيف نحارب الجريمة والمجرمين ... إلخ . وفى هذا فرصة أخرى لزيارة الآباء للأبناء وفيها يقوم التلاميذ كما أسلفنا باستقبال الضيوف وتوديعهم وعمل الاستعداد اللازم للاحتفال ، ومن المدهش أن ترى تلميذاً يناظر أباه أو أستاذه ولعلك تعجب إذا وجدت كفة التلميذ راجحة فى بعض الأحيان على أبيه وأستاذه .

مجلس إدارة الفصل

والفصل فى المدارس النموذجية وحدة اجتماعية لها خصائص المجتمع الصغير ومميزاته .

فلا غرابة أن وجدنا فى المدرسة النموذجية مجلساً لإدارة كل فصل بجوار مجلس إدارة الأسرة يتكون أعضاؤه ممن يأتى — رئيس — وكيل — سكرتير — أمين صندوق ، يختار هؤلاء بالانتخاب الحر ويترك لكل فصل حرية وضع دستوره ، وهذا المجلس قد يتغير كل شهر حتى إذا ما انتهى العام الدراسى مارس كل تلميذ حق عضويته فى مجلس الإدارة .

ومهمة المجلس ما يأتى :

١ — تنظيم حفلات الفصل الخاصة به .

٢ — حل بعض المشاكل التى تواجه الفصل .

٣ — تنظيم رحلاته الخاصة علمية كانت أو ترفيهية .

٤ — تكوين رأى عام فى الفصل له احترامه فى نفس كل طالب .

وإلى جانب مجلس إدارة الفصل ، تؤلف محكمة لعقاب الخارجين على نظام هذا المجتمع الصغير ، كتشويه الفصل أو إضرار التلاميذ إلى غير ذلك . .. بمقتضى دستور يوضع بمعرفة مجلس الإدارة بالاشتراك مع رائد الفصل .

مهمة رائد الفصل

ويراعى فى رائد الفصل أن يكون له أكثر الحصص الأسبوعية كمدرس اللغة العربية مثلا .

ولا شك أن مهمة الرائد خطيرة ، تحتاج إلى الشروط التى أوضحناها فى عميد الأسرة فيقف كمرشد وموجه بحيث لا تطغى شخصيته على شخصيات التلاميذ .

وإذا كان عميد الأسرة حلقة الاتصال بين أفراد أسرتين وبين المنزل من جهة وبينهم وبين إدارة المدرسة من جهة أخرى فإن رائد الفصل حلقة الاتصال بين أبناء فصله من جهة وبين إدارة المدرسة والمنزل من جهة أخرى .

وحتى يحقق الرائد هذه الصلة يجب أن يكون معه لكل تلميذ سجل خاص به تدون فيه أحوال التلميذ المختلفة العلمية والاجتماعية والرياضية من قوة أو ضعف وتقدم أو تأخر .

فرائد الفصل يعقد اجتماعات دورية بين أساتذة المواد المختلفة لهذا الفصل ليأخذ صورة لكل تلميذ عن كل مادة ، ويتصل بعميد الأسرة ليزوده بأحوال التلميذ ونشاطه الرياضى والاجتماعى ويدون كل ذلك فى سجل التلميذ الخاص ، وتكاد تنحصر مهمة الرائد فيما يأتى :

١ – الإشراف على عملية انتخاب مجلس إدارة الفصل وأعضاء محكمته .

٢ – الإشراف على مكتبة الفصل وتنظيمها .

٣ – الاتصال المستمر بأولياء الأمور عن طريق الاجتماع بهم كحفلات توزيع بطاقات الفترات أو عن طريق المراسلة ليقف أولياء الأمور على أحوال أبنائهم المختلفة .

٤ – حلقة الاتصال بين تلاميذ الفصل والمدرسة .

٥ – يعقد اجتماعات دورية مع أساتذة الفصل .

٦ – الاشتراك مع مجلس إدارة الفصل ، فى تنظيم العمل ، والقيام بالرحلات وعمل المشروعات وحل المشاكل سواء أكان ذلك أكان داخل جدران الفصل أم خارجه .

ويراعى فى كل ما تقدم أن يكون هدفنا الأول تحقيق الديمقراطية الحقيقية ، ومبدأ الحكم الذاتى .

ولا ننسى هنا أن نذكر التنافس البرىء بين الفصول فى المدرسة النموذجية فإذا ما وفق مجلس إدارة أي فصل إلى الإبداع فى تجميل فصله وتزيينه بالمجلات والرسوم والنظافة والتنسيق كان ذلك دافعاً لغيره أن ينهج نهجه أو يحاول التفوق عليه وقد خصص فى بعض المدارس النموذجية كأس شرف للفصل المثالى فى الأخلاق وفى النظام والنظافة ، مما يدفع التلاميذ فى كل ميدان إلى العمل الدائم والحركة الدائبة المجدية .

النشاط العام فى المدرسة النموذجية

إلى جانب ما تقدم من ممارسة أفراد الأسر المختلفة فى المدرسة النموذجية لألوان النشاط داخل الأسرة ولتلاميذ كل فصل ، فالمدرسة النموذجية تزاول هذه الألوان المختلفة النشاط ككل .

فتقوم المدرسة النموذجية بتنظيم رحلات جماعية يشترك فيها جميع تلاميذ المدرسة سواء أكانت علمية أو ترفيهية كما تقدم بيانه فى رحلات الأسر والفصول لتتاح الفرصة أمام الجميع لتكون العلاقات الإنسانية يتناسى معها التلميذ فصله وأسرته ليعيش فى جو الأسرة الكبرى — أسرة المدرسة — ويقوم بتنظيمها رؤساء الأسر المختلفة مع العمداء وإدارة المدرسة .

وأحياناً تنظم المدرسة رحلاب يشترك فيها أولياء الأمور فيقضى الجميع وقتاً ممتعاً طيباً فى جو عائلى جميل ، يتبارى فيه الآباء مع الأبناء ، والأساتذة فى ألوان اللعب المختلفة فتتوطد الصلات وتقوى الروابط بين الجميع اجتماعية ووجدانية .

كما تقام الحفلات العامة فى المناسبات المختلفة سوى ما تقدم من حفلات الفصول والأسر ؛ يشترك فيها الأبناء جميعاً بالتنظيم والإعداد ، ويا حبذا لو تهيأ للمدرسة ناد عام فوق ما تقدم من نوادى الأسر ، على أننا لا ننسى أن كل فصل فى المدرسة يعتبر نادياً لأبنائه .

والإذاعة فى المدارس النموذجية تقوم بدور فعال فى تثقيف التلاميذ وتنافسهم فيقوم الأساتذة والتلاميذ بإلقاء حديث الصباح ، أثناء وقوف التلاميذ فى الطابور

يستغرق الحديث خمس دقائق يعالج ناحية عامة أو يتضمن توجيهاً مفيداً ويراعى فيه أن يكون مناسباً لعقول التلاميذ ومتصلا بحياتهم خارج المدرسة أو داخلها.

وتهتم الإذاعة المدرسية بالموسيقى الجميلة والأغانى المعتدلة ، والأناشيد الوطنية الحماسية والقرآن الكريم ، لترتقى بأبنائها إلى المثل العليا ، وحب الوطن وتنمية مواهبهم الفنية وتذوق الجمال .

وحتى تتحقق الفائدة المرجوة من الإذاعة المدرسية فإن المدرسة النموذجية تنظمها بحيث تعم فائدتها الجميع ، فتوضع فى كل فصل سماعة ويدخل التلاميذ قبيل الميعاد بما يناسب سماع ما يذاع عليهم وبعد أن يستقر التلاميذ فى فصولهم نذيع عليهم ما نريد ليسمعه الجميع ، ويعقب ذلك فترة التعليق وبذلك تؤتى الإذاعة ثمرتها المرجوة فى جو مهيأ لذلك .

نظرة عامة إلى المدرسة النموذجية

أثبت الواقع أن التلميذ فى المدرسة التقليدية فى جميع دول العالم يميل إلى الهرب من المدرسة كأنه يراها شبحاً رهيباً يخشاه ويحتال على النفور منه ، ولكنه فى مدارس مصر التقليدية أكثر نفوراً منها وأسرع فى الهرب عن غيرها من المدارس فى العالم .

ولكن التجارب أثبتت أن فى المدرسة النموذجية جاذبية تجعل التلميذ مدفوعاً إليها عن رضى ورغبة لأنها حبيبة إلى نفسه .

فالتلاميذ الذين يجالسهم تربطهم به روابط مختلفة تشعره بأنه فى منزله فتضمه إليها متعلقاً بروح الأسرة المدرسية التى وجد فيها صورة حية لأسرته المنزلية .

والحواجز التى كانت قائمة بين المدرس والتلميذ قد تحطمت فأصبح المدرس فى المدرسة النموذجية صديقاً لأبنائه وأخاً كبيراً لهم . يحبهم ويحبونه عن طواعية ورغبة لا عن خشية ورهبة ، وإذا كان التلميذ فى المدرسة التقليدية يرى أستاذه نصف إله فيصيبه الرعب والفزع إذا وقف أمامه ، وتسرى فى نفسه حمى الخوف فهنا فى المدرسة النموذجية يجد فى الأستاذ مغناطيسية العلاقات الإنسانية الخاصة مشحونة بالود والحب والحرص على مستقبل أبنائه .

وليس المدرسون فى المدارس النموذجية من نوع آخر غريب عن زملائهم فى

المدارس التقليدية لا . . . بل المهد واحد والمنبع لم يتغير ، ولكنهم يمتازون بقلوب يملؤها العطف ويتحكم في قيادها الحرص والوفاء مشبعة بالعلاقات الإنسانية البريئة الطاهرة . . . يقبلون على عملهم . . . يحدوهم الإيمان برسالتهم ، فيهبونه دمهم وقلوبهم وأرواحهم .

يعملون فى محراب المدرسة النموذجية كما لو كانوا رهباناً فى ديرهم لا تطغى على عقلياتهم اعتبارات مادية . . . لأنهم احتقروا المادة فى سبيل مثالية أسمى وأنبل من مجرد الحصول على جنيهات الدروس الخصوصية .

وإنك لو زرت المدرسة النموذجية ، لتحققت عن مدى تطبيق المبادئ التى طالما نادينا بها فى ثنايا فصول هذا الكتاب المختلفة .

فتلاميذها شعلة ملتهبة محبون للحركة دائمو النشاط يقبلون على مصادر المعرفة فى شغف نابع من الأعماق لا تقف فى طريقهم عقبة من العقبات إلا تعاونوا مع أساتذتهم لتذليلها عن طريق رحلاتهم ومعسكراتهم ودعوة الآباء المتخصصين لتذليل هذه الصعاب .

وفصول المدرسة النموذجية كخلايا النحل ، يسبح أبناؤها فى المحيط الممتد ويقبلون على شتى الرياض يمتصون رحيق الأزهار ، فيخرجونه فى فصولهم ونواديهم وعلى منابر الأسر وفى أبواق الإذاعة شهداً خالصاً سائغاً للشاربين تسود بينهم الروح الديمقراطية الحقيقية .

والمدرسة النموذجية فوق ما تقدم مصدر لتربية الآباء على فنون الأبوة . . . ومعهد يدرس فيه الأمهات فنون الأمومة .

ثم هى تفتح أبوابها المدرسية يوماً كل عام أو أياماً للآباء ، يزورونها فى معاملها وفصولها ونواديها ، وأبنيتها ، ناقدين موجهين ، وهى تتقبل النقد وتعمل بالتوجيه .

كما تفتح أبوابها لرجال التربية والتعليم يوماً أو أكثر كل عام . ليروا بأعينهم المدرسين وهم يقومون بالتدريس فى الفصول ويشرفون على النشاط فى مختلف مظاهره . . .

فالطفل النموذجى معتد بذاته معتمد على نفسه شجاع فى إبداء آرائه ، لطيف فى حديثه مؤدب فى طرائفه ونكاته حازم فى أحكامه جاد فى تصرفاته .

والأساليب النموذجية التى أسلفنا الحديث عنها ، علاج لكثير من الأمراض

الشخصية والأمراض النفسية ... بما فيها من برء للعيي ، والخجول ، والمدمر . . .
والأناني ، وبلسم للمدلل والمنطوى على نفسه ، وتقويم للمعوج والميال للتعذيب
والمحب للظهور وكثيراً ما يمتد علاجها الناجع إلى المساهمة فى إبراء المجتمع المحيط بها
من كثير من الأمراض كمساعدة المنكوبين ومواساة المرضى . . . والعون على
نوائب الدهر .

وعندما تشعر المدرسة بحاجة قد لا تمكنها مواردها المادية من تحقيقها لأبنائها
كمكتبات الفصول فإنها تدعو آباء التلاميذ فى الفصول المختلفة لزيارة المدرسة ومع
كل كتاب جديد يتناسب وعقلية ابنه فى المرحلة الدراسية فيقدم الأب هذا الكتاب
هدية لابنه ويقدمه الابن بدوره هدية للفصل ، فيحفظ فى مكتبته وهكذا . . .
تحل المدرسة النموذجية مشاكلها بأسلوب لبق بعيداً عن الخسة والإجحاف .

مجلس الآباء

نشأ مجلس الآباء فى مدرسة النقراشى النموذجية نتيجة مشكلة واجهت المدرسة
فقد قررت وزارة التربية إلغاء الرسوم المقررة على تلاميذ المدارس الثانوية ولم
تفرق فى ذلك الوقت بين المدارس النموذجية والمدارس العادية ، ولما كانت المدرسة
النموذجية تمتاز بنواح عديدة من النشاط تحتاج إلى إمكانيات مادية . . . وكنت فى
ذلك الوقت مشرفاً على المدارس النموذجية وأستاذاً للتربية فى معهد التربية للمعلمين
بجامعة عين شمس فقد أعيتنا الحيلة فى حل هذه المشكلة . . . لنوفر المال اللازم
من البنود المختلفة فلم نفلح . . . ولم تستطع الوزارة فى ذلك الوقت إصدار مرسوم
بشأن هذه الرسوم ، ومن هنا صادفتنا صعوبة الاستجابة لحاجات التلاميذ وتوفير
المال اللازم لها ، فدعونا آباء التلاميذ إلى جمعية عمومية . . .

وكان من بينهم آباء على صلة بالمدرسة ومستعدون للمشاركة فى القيام بأعبائها
فعملنا على تكوين مجلس للآباء يتكون من عشرين عضواً ، على أن يكون من
بينهم عشرة تختارهم المدرسة من ذوى النفوذ فى المجالات المختلفة ويختار العشرة
الآخرون بالاقتراع لأن الانتخاب لا يصلح لعدم معرفة الآباء بعضهم لبعض .

وفى أول اجتماع لمجلس الآباء عرضت مشاكل المدرسة عليه وكان معظمهم
يتمتع بنفوذ اقتصادى وأدبى فى نواح متعددة ، وفى نفس الاجتماع أسهموا جميعاً
بما يسد حاجة المدرسة ماديًّا وعينيًّا . . .

ونذكر على سبيل المثال أن مجلس الآباء فى مدرسة النقراشى الإعدادية وفى المدرسة النموذجية الإعدادية الملحقة بمعهد التربية للمعلمين بالإسكندرية قام بحل مشكلة تغذية التلاميذ ، فأنشأ مطعماً وزوده بالأدوات اللازمة لذلك وكان الآباء يشرفون دورياً على إعداد الطعام وتقديمه إلى أبنائهم .

وهكذا تبين لنا أن مجلس الآباء جاء نتيجة لوجود مشكلة دعى الآباء إلى الإسهام فى حلها . . . ثم بقى إلى جانب المدرسة يشاركها بجهود أعضائه وأموالهم ونفوذهم .

ثم امتدت مجالس الآباء من المدارس النموذجية إلى غيرها من المدارس العادية مما كان له أثر مشكور فى الارتقاء بها وحل مشكلاتها .

مراجع

الفصل العاشر

١ – إسماعيل محمود القبانى : دراسات فى مسائل التعليم .

2. Brubacher : A History of The Problems of Education.
3. Wilds, E.H. : Foundations, of the Modern Education.
4. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
5. Kilpatrick : The Project Method.
6. Stevenson : The Project Method of Teaching.
7. E.M. 932 : Progressive Methods of Teaching in Secondary Education.
8. Stormzand, M.J. : Progressive Methods of Teaching.

الفصل الحادى عشر

مشكلة التوجيه التربوى

أولا : أهمية التوجيه المدرسى

ليست مشكلة التوجيه المدرسى والمهنى منحصرة فى مشكلة إصلاح التربية والتعليم فحسب ، تلك المشكلة التى أصبحت تشغل الأذهان ، وأحس الجميع بضرورتها وأهميتها ، بل هذه المشكلة فى الواقع أم المشاكل عامة ، سواء أكانت سياسية ، أم اجتماعية ، أم اقتصادية ، أم أخلاقية ، لأنها تتصل بهذه المشاكل جميعاً ، ولا يوجد بينها ما لا يعتمد عليها قليل أو كثير ، فهى فى صميمها مشكلة الحضارة الحديثة ، وتلك الحضارة بنت التقدم والرقى ووليدة الحياة وانقلاباتها .

وتتوقف سعادة الإنسان ورفاهيته على حل هذه المشكلة والتغلب عليها ، وذلك لأن التوجيه معناه : « محاولة الوقوف على أحسن الطرق التى يمكن أن تنمى القوى الكامنة فى كل شخصية إلى أقصى درجات النمو فى تطور التكوين» ، كما أن معناه أيضاً « البحث عما به تتحقق سعادة الفرد » ، أضف إلى ذلك أنه هو الذى يضع المرء فى المركز الصحيح من الهيئة الاجتماعية وإذا وضع كل إنسان فى مكانه الصحيح من المجتمع حسن سير الآلة الاجتماعية واطرد رقى المجتمع وتقدمه .

وليس لنا أن نخلط بين التوجيه المدرسى والتوجيه المهنى ، ونتردى فى نفس الخطأ الذى وقع فيه من قبلنا ، فيجب أن نفرق بينهما ، وإن كان التوجيه المدرسى سيؤدى شيئاً فشيئاً إلى التوجيه المهنى ، سواء أكان ذلك عن طريق النظم المدرسية ، أم الفنون المطبقة ، أم كان عن طريق الحقيقة الواقعة ، التى ترى فى هذا الشخص أن يوجه توجيهاً يدوياً ، بينما تصرف غيره إلى التوجيه العقلى أو الفنى وتختار لهذا دراسة أدبية ، وتقود ذاك إلى دراسة علمية ، بذلك سيتدرج التوجيه المدرسى بالفرد من مكان يصرف فيه جميع قدراته المدرسية ، إلى مكان يستنفد فيه جميع قدراته الخاصة ، وأخيراً يرتقى به إلى دور التخصص ، والمهنة المتلائمين معه أفضل ملاءمة .

وإن فالغاية من التوجيه هى أن تصل بالمجتمع الإنسانى إلى الدرجة التى

يقل بها ، أو ينعدم أمثال هؤلاء التعساء الذين يقضون حياتهم متبرمين بأعمالهم التى لم يكن لهم فيها أدنى ميل أو اختيار ، أو على الأقل شاء لهم سوء الطالع أن يقعوا فى اختيارها ، فهم يرزحون تحت عبء هذه الأعمال ، ويقومون بها رغم أنوفهم ، أو على الأقل يزاولونها مزاولة آلية محرومة من لذة الشغف الحقيقية ، ولا يحلم أصحابها بالمتعة والسرور ، اللذين يلازمان كل إنسان يقوم بعمل يتجاوب مع ميوله الحقة ويساير رغبته الصادقة — هذا إلى جانب ما هم فيه من حياة حقيرة تافهة ، وعيشة كدرة مبهمة غامضة يجافيها صفاء المزاج ، وتتقطع فيها العلاقات الاجتماعية بسبب فقدان الأمل ، الذى يجعلهم يثورون على أمثالهم من العجزة أو على المجتمع بأكمله ، ومن هذا يمكن التنبؤ بالرجفات المادية والأخلاقية التى يجرها التنكر لمثل هذه المشكلة التى تلعب دوراً خطيراً فى حياة الفرد ، وتنظيم الهيئة الاجتماعية على السواء .

هذه هى أهمية التوجيه المدرسى من الناحية الأخلاقية ، ولا يخفى ما له من الأهمية فى النواحى الإنسانية الأخرى ، ولهذا كان جديراً بالعناية ، وألا يترك نهباً للصدف والظروف ، وها هى الآلة الاقتصادية والاجتماعية ، فى انتظار السواعد القوية والعقول السليمة ، التى تلائم كل مرحلة من مراحل الإنتاج ، وما يتبعها من مسئوليات عامة ، ولا يخفى علينا مدى الارتباك والضرر الذين يجلبهما باستخدام ذوى الكفايات الضئيلة . . . كما لا تخفى خسارة المجتمع الناجمة من التحاق ثلاثة أرباع شبابه واشتغالهم بأعمال شاقة لا تسمح لهم بالتطلع إلى أفضل المهن واختيارها ، بينما يقوم الربع الأخير بمختلف المهن عن طريق الانتخاب الاجتماعى ، أو المالى ، أو العائلى .

وهكذا تكون النتيجة تحت سمعنا وبصرنا : فهناك

أولا : الجموع الكبيرة من المنسيين الذين لا يلتفت إليهم المجتمع ، ولا يدرى السر فى إهمالهم ، ولا يعلم السبب فى إلحاقهم بتلك الأعمال الشاقة المرهقة التى يرزحون تحت أعبائها على مر الأيام فهؤلاء لو أدركتهم العدالة ، ونظر إليهم بعين الإنصاف ، وصادفوا العناية اللائقة بهم لرد إليهم اعتبارهم ، واحتلوا مكانهم المناسب فى ميدان النشاط الاقتصادى .

ثانياً : وهناك أبناء الموسرين الذين تصرفهم رغبات آبائهم إلى بعض الدراسات

التى لا يصلحون لها بطبيعتهم واستعدادهم، لما تنطوى عليه من لغات قديمة مثلا ، أو رياضيات لا غناء فيها فيقعون تحت سلطات العادات المستنكرة كالكسل والإهمال ولو أتيح لأمثال هؤلاء النوع الملائم من التربية لما وقعوا تحت نير هذه الصفات المرزولة ، وتلك العادات البغيضة .

كما أن هناك من وجهوا توجيهاً خاطئاً أقل أو أكثر مما كان ينبغى لهم ، فتراهم لا يستطيعون الرجوع إلى الوراء حيث أنواع النشاط التى يمكن أن تتلاءم معهم . . . وما ذلك إلا لوقوعهم فريسة لعادات سوى عاداتهم ، مما يجعلهم ينظرون إلى الحياة نظرة مغايرة ، ويرغمهم على ذلك العمل الجبرى المر فى زمرة العمال أو الزراع فهؤلاء التعساء وأمثالهم هم أولئك الذين انحرفوا ، عن مراكزهم الطبيعية، وضلوا طريقهم من البداية ، وقست عليهم الحياة ولم ينصفهم المجتمع بالتوجيه فى السن الملائمة .

من هذا نعلم أن مشكلة التوجيه هى مشكلة العدالة ، تلك العدالة التى تنصف الفرد ، بأن تقدم له جميع إمكانيات نموه وما يحقق له شخصيته ، تلك الشخصية التى لا يمكن أن تجد بغير الموانع الطبيعية فقط ، ومن ثم تبطل الحواجز الأخرى الناشئة عن نظام الطبقات ، أو المادة ، تلك الحواجز الضارة بحقوق الفرد من الناحية التربوية ، والتى لا تقرها الديمقراطية الصحيحة ، فالتربية القومية الحقة ، خير ما يزود به الشباب فى الحياة ، وأفضل وسائل النمو والتقدم فى الناحية المهنية ، ونعم المعين على متابعة الثقافة العامة بما تبعثه من رغبات وما تشير به لاستغلال أوقات الفراغ على أحسن وجه ممكن .

ومشكلة التوجيه أيضاً ، هى مشكلة الديمقراطية ، تلك الديمقراطية التى تضع كل إنسان فى المكان المناسب له ليتمكن من خدمة المجتمع على أكمل وجه ، كما أنها لا تعنى مطلقاً استعباد الفرد ، وإذلاله بالعمل فى وظيفة اجتماعية ، ضيقة المجال يساق إليها سوقاً ، وقد يرى البعض فى هذا الحديث تناقضاً ظاهراً، والحقيقة عكس ذلك تماماً ؛ فلا شك أنه من صالح الفرد أن ينمو إلى أقصى درجات النمو وهذا واضح ، ولا يقل عنه وضوحاً ، أنه من صالح المجتمع أن ينمو الفرد أيضاً إلى أقصى درجات النمو ، طالما كان هذا المجتمع قائماً على ما يحققه هؤلاء الأفراد ومعتمداً عليه كل الاعتماد ، وإذا لاحظنا أن تقدم الجماعة ناشئ أولا عن العمل الخالق لأفرادها فيجب أن نفسح أمام هذه الجماعة مجال الحرية صحيحاً كاملا .

والسياسة فى الواقع لا تخرج عن هذا الموضوع : لأن التوجيه كما نراه ، يتناول مشكلة الحرية ، حرية الفرد فى تقرير مصيره ، تلك الحرية التى تكسبه الجرأة والثبات فى وجه الادعاءات الكاذبة ، التى يشرعها المجتمع ، أو الدولة حماية المحظوظين .

ونحن الآن فى عصر أخذت فيه مقتضيات الحياة الاجتماعية فى الازدياد يوماً بعد يوم ، وهذا بلا شك من حسن الحظ ؛ لأنه يصرع الفردية المتطرفة ، التى تتمركز حول نفسها ، ولا تعبأ إلا بمصالحها الخاصة ، وهذه بعينها هى الحرية الخاطئة ، المجردة ، القاسية التى لا تخضع لقيد ، أو شرط ، وبالتالى تنقلب على صاحبها نفسه شرًّا مستطيراً ؛ لأن الحياة لا تظله وحده ولم يخلق لها فقط .

وأول الحواجز التى تعترض سبيل مثل هذا المسكين ، هى الموانع الاقتصادية والمادية ، والاجتماعية التى تعوق آباء معينين عن مساعدة أبنائهم فى إكمال ثقافتهم ، وهذا ملموس ومشاهد منذ زمن بعيد .

وثانى هذه الحواجز يمكن إيجازه فى هذه العبارة وهى « ذلك التصور الضيق للثقافة الكلاسيكية الرتيبة التى تقوم فى جوهرها على الكتب ، وتعيش منعزلة عن الحياة فى سجن الألفاظ والتجريد » ، تلك الثقافة التى لا تصلح إلا لطبقة معينة وتترفع عن باقى شباب الأمة مزدرية أهم نواحى التكوين الإنسانى .

لذلك نرى أن التوجيه المدرسى ، سيقودنا إلى ثقافة أوسع مجالا ، وأسلس قيادة ، وأكثر تنوعاً ، ثقافة تتكيف مع جميع أنواع النشاط العقلى ، وتساير جميع الضرورات والحرف من غير أن ينقص ذلك من قدرها ، وسيكون هذا – فى نفس الوقت – تلبية للضرورة القائلة بوجوب وجود ثقافة أكثر توازناً فيما يخص كل إنسان ، ويلائم العقل أولا وبالذات ؛ لاحتياجه إلى مثل هذا التوازن أكثر من سواه ، فيه يساير الفكر والعمل ، وتنسجم الروح مع البدن .

ومن هذا نخلص إلى وجوب قبول الأطفال على ما هم عليه ، وإمدادهم بما يلائمهم من الثقافة ، من حيث الشكل والدرجة ، سالكين بهم سبيلهم الخاص ، وطريقتهم الذاتية . ونحن نعتقد أن النمو العقلى ، واتساع المناهج التى يتطلبها مثل هذا المشروع الجديد ، يقتضيان تربية جديدة تترعرع فى ظلالها الحرية ، والنظام والمسئولية ، ويسودها الإخاء والتضامن . . . إلخ من الفضائل التى بدونها تصبح

الديمقراطية لفظاً طناناً ، فقيراً من الرصيد المعنوى ، وتنقلب إلى فردية خطيرة، وأنانية شاذة .

أما فيما يختص بالنتائج ، والطرق العملية الخاصة الكفيلة بتحقيق هذا اللون الجديد من التربية ، فالمشكلة لا تزال فى مهدها ، ولم تتخذ صفة رسمية إلا منذ عشرين عاماً فقط وذلك ما جعل « مسيو والون » يصفها حديثاً بأنها من الناحية المدرسية ما زالت مجرد اسم ولكن مع هذا يمكننا أن نستبيح لأنفسنا الحديث باسم أعمال واكتشافات « مسيو والون » وعلماء علم نفس الأطفال ، وباسم التجارب التربوية الحديثة العديدة التى عالجها المربون منذ خمسين عاماً ؛ فنقول باسمهم جميعاً : إن الطريق قد أصبح واضحاً حقًّا إذا رغبنا فى الاستفادة من هذا المجهود لضخم ، سواء أكان ذلك فى علم نفس الطفل ، أم فى التربية ، وإن أول شرط صريح فى هذا الباب هو القضاء على ذلك العار الذى تجلبه التفرقة ويجره البون الشاسع بين معرفة علماء النفس ، وبين تجارب المربين ، وهذا معناه . أولا : أن نقدم ونقيم علم التربية على أساس معرفة الطفل وتطوره ، لا على أساس وجهة النظر العامة المجردة فقط ، بل على أساس وجهة النظر الفردية المعينة ، والشرط الثانى هو استخدام المعارف التربوية الحديثة فى تجديد روح التربية ، وجهد المربين لاكتشاف شخصية الشباب وضرورة تحقيق ذلك ، هذه هى الحقيقة التى أردنا إيضاحها بما سبق من الحديث وما سيلى فى الفصول المقبلة .

ثانياً : عرض تاريخى لضرورة التوجيه التربوى

لقد ظهرت مشكلة التوجيه المهنى أولا ، والمدرسى ثانياً فى سماء التفكير الحديث فى السنوات الأخيرة ، وليست هذه المشكلة بنت الصدفة ، أو صنيعة الظروف العشوائية ، بل دعت إليها سلسلة من الظواهر : الاقتصادية ، والاجتماعية ، والسياسية والأخلاقية ، بدرجة جعلتها تحتل المكانة الأولى من مشاغل الإنسانية ومشاكلها مثلها فى ذلك مثل كل ضرورة تاريخية نشأت ، وتطورت بنشوء العلم وتطوره أضف إلى ذلك ما تمليه علينا تلك المشكلة ، وما لها عندنا من حق البحث النزيه ، الذى لا يلتفت إلى التافه من الأمور ، ولا يقدر المبالغات المنكرة ربيبة العقول المتخمة بالسخافات الباطلة .

ولسنا ندرى لمـــاذا نتساءل عن ضرورة التوجيه فى مختلف العصور طالما كان العالم ، والحياة غارقين فى جمودهما ، ولا يعرفان سوى نوع واحد معين يتقرر فيه مصير المرء من الخارج ، أعنى عن طريق : مولده ، ونسبه ، ومركزه الاجتماعى ؛ فمن قدر عليه أن يولد ابن صانع ، أو زارع ، أو تاجر ، أو شريف مثلا : فقد تقرر مصيره عن طريق هذه الحقيقة البسيطة ، وليس أمامه إلا الرضوخ لإرادة المجتمع على أنها اختيار أزلى لا يقبل المناقشة ، وعلى أساس هذا المصير الذى دفعه إليه مولده ، والذى يقره المجتمع ولا ينكره ، لم يكن يعرض له من مشاكل سوى مشكلة واحدة هى مشكلة التكيف ، ذلك التكيف الذى يفرض على الفرد ، ويحدد مصيره الذى فرض عليه فى غيبته ، فلم يستشر فيه ، ولم يلتفت إلى ما حبته الطبيعة من مواهب خاصة ؛ واستعدادات فردية ، ولم يكن أمام الفرد سوى المغامرة ، أو الثورة أحياناً لتحطيم ذلك السجن الذى وضعه فيه المجتمع ، وتكسير ما أغله به من قيود ، أسرية ، أو عصبية ، أو دينية أحياناً .

ولقد كان المرء وفق هذا النظام العتيق ، يتزوج مثلا من غير أن يعرف شيئاً قليلا أو كثيراً عمن ستشاركه الحياة فما عليه إلا أن ينتظر القدر ، ويجتهد فى قبوله (ومن ثم تصبح تنشئة الفرد ، هنا بمولده ؛ ومركزه الاجتماعى ، ويتعين عليه أداء هذه الحرفة مثلا دون غيرها) ، ولم يكن فى مقدور أى إنسان ، ولا فى سلطة كائن ما سوى (السلطة الدينية) أن تتيح له فرصة التهذيب ، والثقافة ، وإن كانت لا تسمح بذلك إلا بشكل متواضع ، وفى حدود ضيقة جداً . أضف إلى ما تقدم أن مثل هذا الانتخاب ، كان مجانياً وخصوصياً ، ولم يكن مقدور أصحاب المناصب العالية ولا الأشراف أن يتمتعوا بمثل هذا الحق وإن أنعم عليهم بكل وسائل الحرية ، ولقد كانت السلطة الدينية تحرم على أبناء الأشراف أشياء وتبيح أخرى ، ولقد كان المرء بين أمرين : إما أن يكون من رجال الدين ، أو من أرباب السيف ، وكان ذلك يسير باطراد ونظام كما لو كانت تنبع فيه النسب الرياضية ولا يغيب عن أذهاننا أن الموانع الطبيعية كانت تقف عقبة فى سبيل بعض الطبقات كما تقف فى وجه الطبقات الأخرى .

ونتساءل عن الحكمة فى مثل هذه الطريقة وذلك النظام ؟ (ولعلها فى تلك الحقيقة) وهى : إعداد الطفل منذ ولادته لمركزه المخصص له فى الحياة ، من غير

أن يكون له حق التغيير أو التبديل ؛ (فعليه أن يتلقى أخلاقه من أسرته ، ومن الوسط الذى يعيش فيه ، وأن يتقبل طرق : التفكير ، والعمل ، والحديث ، ويتناول الحياة كما يتناولها من حوله ، وأن يجعل كل ذلك جزءاً من نفسه ، أو على الأقل يتقبل الحياة كما هى) أما ما كمن به من : قوى ، وفضائل ، فيجب عليه أن يتجاهلها إلى الأبد وألا تحدثه بها نفسه مطلقاً ، ولم يكن أمام تلك الفضائل وهذه القوى سوى فرصة واحدة تستطيع الظهور فيها بالرغم من ضغط الوسط وقسوته ، وأعنى بها تلك الحالة التى تمتاز فيها هذه القوى ، وتلك الفضائل بحيوية معينة وقوة خاصة ، ولقد كانت هذه بالذات حال العباقرة .

ومن ثم وجب علينا لهذا السبب نفسه أن نرفض — قبل البحث — هذه الأمثلة الشهيرة التى تدل على قيمة العزيمة الشخصية ، ومدى أثرها فى النهوض بالفرد تحت سيطرة النظم الاجتماعية المختلفة ، فمثل هذه الحجة تتناسى ؛ أن جميع الطبائع ليس لها هذه الحيلة — أو تلك الميزة — وتحت سيطرة خضوع الفرد للجماعة لا تملك سوى الخضوع والإذعان بل إنها لتجهل قدرتها على تحقيق الأمور ، والسير بها سيراً صحيحاً ، ولا تفكر لحظة واحدة فيما يمكن أن يجلب لها المتعة والسرور ، وما ذلك إلا لأنها لم تمتحن هذه الأشياء ولم تعرض عليها يوماً من الأيام .

من هذا يتضح أن ذلك التحديد الظاهرى للفرد ليس سوى شرط من شروط النظام والاستقرار ، فلا تجد فى مثل هذه النظم شيئاً فى غير موضعه ، ولا يوجد تغيير خطير فى استخدام القوى البصرية ، فالأطفال يحلون محل آبائهم ، والمجتمع بدوره مطرد فى سيره بهدوء واطمئنان مع محافظته فى سهولة ، ويسر على نسبة التوزيع بين الآلة المفكرة والآلة العاملة .

هذا هو النظام القديم ، وهذه هى حكمته النسبية ، التى تؤدى رسالتها خير أداء طالما كانت الحياة جامدة والعالم راكداً لا يتغيران إلا تغيراً بطيئاً ومحدوداً جداً .

ولقد كان هذا شأن المجتمع منذ فجر التاريخ ، حتى جاء عصر الآلة ، وذلك لأن مآرب الإنسان فى مثل هذا المجتمع الجامد تظل تقريباً هى هى لا تتغير إلا بقدر ما يطرأ عليها — وقليلا ما يحدث — من نمو فى العالم الاجتماعى ، وهذا لا يكون إلا بمقدار محدود وبدرجة لا تحدث تغييراً واضحاً فى النظام الاجتماعى العام

فالمسألة لا تعدو إزاحة قطعة من «الشطرنج» لتحل محلها قطعة أخرى ، ولقد كان هذا هو كل شيء .

إلا أن الأمور قد تغيرت بمولد العصر الصناعى ، وما حدث فى الحياة من تغيير ، وما دعا إليه تطور الفن الآلى ، وما قدمه الفرد من تسهيلات جديدة ففى هذا العصر أصبح تداول النقد أمراً يسيراً ، وتفتحت أمام المرء أبواب الأعمال والمشروعات المتعددة ، كما أصبح من الممكن التحكم فى الظروف أكثر من الماضى . . . وهكذا أصبحت الظروف عرضة للتحول والتغير شيئاً فشيئاً كما أصبح الإنسان نفسه كذلك ، ومن ثم كانت الثقافة هى الوسيلة المثلى للنجاح والرقى الاجتماعى وذلك لأن الاستمرار فى رقى العلوم والفنون الآلية ، يقتضى دائماً زيادة فى العلم وسعة فى المعرفة ، على أن التنافس فى هذا الميدان يتطلب أكبر قدر ممكن من هذه الوسائل لضرورة التحصين .

أما الحرف التى تتسع لها تقاليد الأسرة ، أو مجال التعليم عن طريق الاتحاد نفسه . فتتركز شيئاً فشيئاً على عاتق المدرسة التى تعد لمثل هذه الأعمال ، وتحبذ الأفراد لها ، ولهذا وجب على مثل هؤلاء الأعضاء أن يتعاونوا معها لتتمكن من القيام برسالتها على أكمل وجه وتؤديها خير أداء ، هذا وإن كان تنازع البقاء يفرض عليهم كآباء وأفراد أن يقيموا اختيارهم على العقل ، وأن يكونوا أقرب إلى الناحية الاقتصادية ، منهم إلى ناحية أخرى .

ولما كانت الصناعة والتجارة لا تستطيعان تحمل الخسارة الناتجة عن سوء استغلال القوى البشرية ، فقد أخذ المرء فى تنظيم الإنتاج حتى أمكنه حصر أقل حركات المهنة وأدقها ، كما شرع يبحث عن استعدادات الفرد وقواه البشرية ، وأخذ يقيسها ويمحصها بمعيار دقيق ، ومن تجنيد أفضل العمال للمهنة ولد « التوجيه المهنى » وخرج للوجود ، ولما كان هذا التوجيه نفسه تتحكم فيه دراسات المرء ، وتطور أفكاره ، ورقى معارفه وخبراته . . . إلخ . بما أمدته به الحياة المدرسية — فقد أصبح من الطبيعى الاهتمام — لغاية نفعية أولا وبالذات — بالطرق والوسائل التى تعين المدرسة وتمكنها من أداء هذه الرسالة .

وإذن فقد أصبح التوجيه المدرسى مقدمة للتوجيه المهنى ، واستقر ذلك فى عالم تتناوبه ظروف التغيير والتبديل ، عالم أصبح فيه التناحر الاقتصادى حقيقة

وحشية قاسية ، عالم يسيطر عليه العقل دائماً ، عالم تتزحزح فيه الجماعات والأسر شيئاً فشيئاً عن وظيفتهما الخاصتين بهما ، وأخيراً عالم أصبحت فيه المدرسة يغزوها يوماً فيوماً التخصص ، والإعداد الفنى الذى تقتضيه المدنية الحديثة . وهكذا يفرض التوجيه المدرسى نفسه شيئاً فشيئاً كضرورية اقتصادية واجتماعية ، بل أخلاقية كما سترى .

وعلى كل ، فلم تقف الأمور عند ظاهرة الاختيار من الخارج ، فمنذ أمد بعيد لم تعد الأسرة تكون تلك الوحدة الاقتصادية والاجتماعية ، ولقد أفاض فى ذلك الروائيون وعلماء النفس المحدثون بدرجة تظهرنا على جيل بذاته يتقارب فيه الآباء ويتباعد فيه الأقارب ، ويؤلف فيه النجاح أو الفشل ، فالزارع مثلا يحلم أن يحترف ابنه مهنة غير يدوية ، كما ينكر الطفل الذى ينجح ويتابع دراساته فى الوسط الذى عاش فيه ، ونبت وترعرع بين أحضانه ، بل إنه ليحتقر عن طيب خاطر أمور أسرته الأصلية ولغتها المألوفة وذلك لأنه اكتسب من المدرسة أخلاقاً ، وشب فيها على عادات أخرى ، وهذا معناه أن الجمود لم يعد ظاهرة هذا الوجود حيث أصبحت المواهب الفردية ــ لا المولد ــ هى التى تتحكم ، وتحدد مركز الفرد كما أصبح الأقوياء والأثرياء أنفسهم يتفقون مع من ينادى بأن أفضل ضمان وخير ميراث يقدمه الإنسان إلى أطفاله هو التربية السليمة والتكوين الصحيح ويتفقون أيضاً مع « روسو » رسول التربية فى عنايته بالأعمال اليدوية ، وحثه أبناء المترفين عليها فى قوله « ليس منا من يعرف الظروف التى قد تضطر ابن الأسرة الكريمة إلى العمل » .

وهكذا يصبح المجتمع الحديث فى تقدم ظاهر كما تميل عزيمة الإنسان فى مثل هذه السرعة من التحول الطبقى وتغير الظروف ــ إلى أن تكون شيئاً فشيئاً من الداخل أى تنبع من باطن الشخصية الإنسانية .

ولقد قام التطور الاجتماعى بمهمة تحديد الفرد لمصيره تحديداً ذاتيًّا ، قبل أن يصبح ذلك من مقتضيات التربية أو من مستلزمات الأخلاق ، ولذلك كان من الواجب أن يمكن الفرد من تقسيم حرية الاختيار فى تحديد شخصيته وجعل هذه الحرية كاملة أمراً لابد منه ، أما كونها عامة مطبقة بالعدل والقسطاس فشىء آخر ولهذا ترانا من اليوم لن نستطيع قبول تلك الضرورة التى بدت واضحة فى نظر

« بسكال » عندما كتب قائلا : إن أهم شيء في الحياة هو اختيار الفرد لمهنته وللأسف فالصدفة هي التي تفرض عليه ذلك فرضاً ، وهكذا نرى الفيلسوف اليسوعي يفترض غياب العقل في اختيار الإنسان لمهنته ، كما لو أن ذلك حقيقة تقف منها الإنسانية مكتوفة الأيدي ، وتضطر إلى قبول مثل هذا الموقف ، كما لو كان استعباداً حتمياً للطبيعة الإنسانية ، ومثل هذا الرأي مردود نظرياً عندنا على الأقل فقد حاول التوجيه المهني ، قبل التوجيه المدرسي أن يقلل من قيمة الدور الذي تلعبه الصدفة في حياة الإنسان ، وإن كنا لا نزال من الوجهة العملية — وخاصة في ميدان التوجيه المدرسي — بعيدين عن تحقيق الشروط المطلوبة التي تتيح لمثل هذه الحرية أن تلعب دورها كاملا .

فلا تزال الثقافة التي نستقيها محدودة بالظروف الاجتماعية ، فأطفال الطبقة الأرستقراطية لهم الحق منذ ولادتهم في الحصول على ثقافة ثانوية ، وإن شئت فقل : ثقافة عالية أيضاً ، ويندر أن ترى من أبناء الزراع ، والصناع من يستطيع الهجرة عن سعة إلى العواصم حيث المدارس العليا أو الجامعات ، أما الطبقة ، المتوسطة المتواضعة فلا حظ لها من الثقافة سوى نصيب ضئيل من التعليم ، ونعني به تعليم المدارس الابتدائية التي لا تؤهل الفرد لغير الوظائف المتواضعة إدارية أو تجارية أو صناعية ، وعلى ذلك يمكننا أن نتصور الخسارة الفادحة التي يجرها حرمان الغالبية العظمى من الشباب من الارتشاف من مناهل الثقافة العالية ، ووقوفهم عند ذلك من النوع المنحط من الثقافة .

ولعله من الصعب أن نفرض المسألة في صورة رياضية ، بل لعل أبلغ برهان للنهوض بالمستوى الثقافي على أساس فني غالباً هو ما نجحت فيه الولايات المتحدة الأمريكية بمجهودها الضخم في هذا الميدان بتزويد الشباب جميعاً بالثقافة وتسليح لجميع أبناء الأسر بجميل الصفات الأخلاقية وبالإفساح لهم في الظروف المادية ليتمكنوا من التنشئة الصالحة ، ولا شك أن فيه ربحاً لا يقدر ، وحشداً لأكبر كتلة ممكنة من العمال ذوي المؤهلات ، والمزارعين الأذكياء وتخلصاً من تلك القيود القاسية التي ولدت مع الحربين الطاحنتين الماضيتين .

ولقد ترسمت مثل هذا السبيل « جمعية إصلاح التربية » التي يتزعمها « المسيو لانجفان» في بلاد الغرب «فرنسا وإنجلترا» ولقد كانت الاعتبارات النفعية والإنسانية هي التي دفعتها أولا إلى إعلان مبدأ الحرية في ميدان التعليم من جهة ، ومبدأ إطالة

الفترة الدراسية وامتدادها حتى سن الثامنة عشرة من جهة أخرى ، أما كون هذا النوع من التعليم الفادح النفقات لوناً من تعاليم المدنية الفاضلة فيمكن تبنيه بسهولة ، غير أن الجمعية لم تتجاهل ثمن مثل هذا التحول الجديد .

فلقد دققت في تقدير قيمة الدخل المالى ، وبدأت بضرورة الثورة على ميزانية التعليم الوطنى ، واقترحت الوسائل المطلوبة لجعل الحرية فى ميدان التعليم ، حرية حقيقية لا نظرية ، لهذا قدرت ما تدفعه الدولة للأسر الفقيرة من النفقات التى تمكن أبناء هذه الأسر من إكمال ثقافتهم العالية ، ولمست هذا الداء الذى يعطل الكثير من الشباب عن إتمام الدراسة فى سن النضج والإنتاج .

هذا ، ويجب أن ندقق النظر ، ونذهب إلى أبعد من ذلك أيضاً فنقول : إنه طالما كانت مثل هذه التحولات العميقة فى الحياة العقلية ، والاقتصادية للطبقات العاملة ، لا تشمل الأطفال جميعهم وتحوطهم عامة الظروف المناسبة فى الحياة والعمل ، فإن مثل هذه الحرية تصبح مجرد وهم ، وسداً يعرقل سير الكثير فى الحياة منذ البداية . أما الحرية الصحيحة فهى : التى تقدم للأفراد جميعاً شتى فرص النمو والازدهار ، ولا تحرم فرداً من هذا الميراث وتيسر سبل النمو لجميع الأطفال .

وإن الوصول إلى مثل هذه الغاية ليتطلب الثمن غالياً ، إذ لا يكفى لتحقيقها مجرد القول : بأنها إنسانية كاملة ، مع العلم بأنها قد تكون أكثر مصروفات الدولة فائدة ، وأعظمها قيمة . ويجب أن نقرر : أنها لا تشق طريقها فى ميدان التطور التاريخى لكل من التعليم والثقافة فقط ، بل تلعب مثل هذا الدور أيضاً فى وظيفة المجتمع التربوية ؛ وذلك لأن الجنس البشرى هو النوع الوحيد ، من بين الأجناس الحية ، الذى يحتاج إلى أطول مدة فى التربية والاستعداد للحياة ، ولا شك أن أهمية ذلك تزداد بازدياد نمو المعارف الإنسانية وتطورها ولعل الدليل على ذلك هو ما تفرضه هذه الضرورة فى جميع الأمم .

هذا ، ولقد سبق الاستشهاد فى ذلك « بالولايات المتحدة » أما « إنجلترا » فهى الأخرى تعانى نفس الإشكال ، وتعترضها نفس الظروف بعد خروجها من المعمعة التى تمنعها من التفكير فى المشاكل الإنسانية ، فهى تواجه مشكلة امتداد الحياة المدرسية ، ولهذا نراها جادة فى حصر الملايين من شبابها الذين عليهم أن يمكثوا فى مدارسهم أطول مدة ممكنة . كما تقترح فى نفس الوقت إنشاء آلاف من

المعاهد التى تكفى هذه الضرورة ، كما نراها تحدد عدد ما ستحتاج إليه من المدرسين فى المستقبل وتحصره فى سبعين ألفاً ، ومن منا لم تطرق سمعه صرخة الاحتجاج المدوية إزاء كل زيادة بطيئة فى الوظيفة التربوية ؟ !

إن الجمهورية الثالثة فى « فرنسا » عندما أعلنت إجبارية التعليم الابتدائى على الفرنسيين كان ينتظر أن تكون ضحية لمثل هذه النظرة الخيالية ، ومع ذلك فقد انتشرت المدارس فى أنحاء « فرنسا » وغرقت الأمة الفرنسية بها ، وإن كان فى مثل هذا العمل شىء من النقص فى بعض النواحى لكنه لم يكن ليخرج عن طاقة تلك الأمة.

وليست هذه الرغبة الديمقراطية سوى الاستجابة الطبيعية للتطور التاريخى ونعنى بها : نفس الضرورة التى دعت إلى أن يكون التوجيه هو المشكلة الجوهرية فى ميدان الثقافة والاقتصاد الحديثين ، فالتطور الاقتصادى يستلزم من المدرسة والمجتمع تحولات لا محيص عنها ، كما أن التطور الآلى بدوره ، وفى تنميته لقوى الإنتاج البشرى ، وإحلال الآلة محل الساعد — يزيد فى اتساع أوقات الفراغ الإنسانى ، سواء لاحظنا ذلك أم لم نلاحظه ، وسوف يزيد فى تحديد تلك الأوقات أيضاً عندما يأتى اليوم الذى نرى فيه الرقى الاقتصادى يتناول مشكلة التنظيم المفروضة علينا بحل معقول غير حل البطالة ، ولهذا سيلعب ذلك دوراً هاماً فى تأخير البلوغ الاقتصادى للشباب ، وطرقهم ميدان الحياة العملية ، كما تطول عليهم فترة الدراسة وإن شئت فقل : إنها ستفرض عليهم فرضاً وذلك لتعقيد نظم العمل الحديثة أو رقى الناحية الفنية وتقدم الآلة الاقتصادية الحديثة فى مجموعها ، وإذن ، فليس من الصدفة أن يحس الآباء بضرورة تزويد أبنائهم وفلذات أكبادهم بتنشئة تزيد على التنشئة الابتدائية البسيطة ، كما أن الزيادة المستمرة فى عدد الأطفال الذين ينتسبون كل عام إلى المدارس الثانوية — كما تنطق بذلك الإحصاءات — ليست اعتباطاً .

ولن تتوقف هذه الدوافع الاقتصادية العميقة التى حولت ظروف الحياة البشرية ، وعملت على تحسين الكثير من سبل الثقافة وتيسيرها أمام الإنسان ، ولن تتوقف هذه الدوافع عن أن تلعب دورها المحتوم . ويجب أن نقول : إنها ستعمل على تحسين استخدام الآلة استخداماً إنسانياً حكيما ، كما ستطيل فى نفس الوقت فترة التكوين ، تلك التى تتميز بطولها فى النوع الإنسانى دون غيره ، كما تخلق للمرء فى شبابه ، وفى شتى مراحل حياته ذلك الوقت الذى تدعوه « بوقت الفراغ » . .

كما أن الإنسان لن يتوقف احتياجه أيضاً إلى الوقت الذى يعبر فيه بالطفل هذه المرحلة شبه البدائية التى مرت بالإنسان منذ وجد فى هذا العالم إلى أن وصل إلى تلك المرحلة الرفيعة من مراحل الحضارة، وما على المربى سوى قيادة الطفل وإرشاده فهذا هو الشرط الجوهرى لتطور الإنسان وتقدمه ، وهذا هو السر فى اضطرارنا لا إلى إنشاء المدارس الثانوية العامة فقط ، بل إلى إنشاء نوع من التعليم العالى العام أيضاً يتيح لكل فرد زارعاً كان أو صانعاً — أن يتمتع بثقافة عامة ملائمة .

هذا هو ما تحققه « فرنسا » فى ظلال بعض المدارس القائمة بتعليم الشباب وهو أيضاً ما تقوم بتعميمه بعض المدارس مثل مدارس « أستراليا » حيث يمكن دائماً توفير نوع التعليم العالى للشباب .

ولعل الجهد الثقافى الذى تبذله الطبقة العاملة ، والذى تشهد به كثرة المكتشفات والاختراعات فى جميع الأمم كما تشهد به كليات العمل فى فرنسا — لعل ذلك دليلا كافياً على هذا الميل ، بنفس الدرجة التى يبذل فيها الجهد الثقافى الأمريكى ، ومن ذلك نرى أن الظروف الاجتماعية المناسبة كفيلة بتحقيق ذلك الحلم القديم ، وأن الأمل فى إنشاء ديمقراطية ثقافية صحيحة من نسج الواقع لا من خيوط العناكب » .

أضف إلى ما تقدم تأثير الظروف السياسية ، فنحن نلمح فى سهولة ويسر أن ما كان بالأمس من خيال المدينة الفاضلة ، كاد أن يصبح اليوم حقيقة واقعة بفضل استخدام المرء للقوة الخالقة ، استخداماً بشرياً تحفه الحكمة وتقوده المصلحة العامة ، وفى هذا الميدان السياسى يمكننا أن نقول : إن الديمقراطية هى الظاهرة الجديدة التى لم تتحقق إلى اليوم تحقيقاً كاملا فبالرغم من أن الشعوب منذ عام ١٧٨٩ تتوق إلى حكم نفسها بنفسها ، إلا أنه يلزمها لممارسة هذه الوظيفة ممارسة حكيمة تامة أن تزود كل مواطن بالقدر الكافى من الثقافة التى فى ضوئها أن يتفهم المشاكل العويصة التى تواجه وطنه ، وتشغل بال العالم من حوله ، وتزوده على الخصوص بالتربية التى تجعله يعمل فى ظل الفضائل التى تتطلبها الديمقراطية من كل إنسان .

فالرغبة فى تحقيق الديمقراطية دون تحقيق ظروفها وشروطها ، لا تخرج فى الواقع عن كونها خديعة بشرية ، وإذا كانت الديمقراطية قد تعرضت فى أيامنا إلى زعازع وعواصف كادت تودى بها . فهذا فى الواقع غالباً ما يرجع إلى تقصير رجال التربية فى الدول الديمقراطية فى إعداد المواطنين الصالحين ، وتسليحهم بالتربية

اللازمة، وطالما كان الفرد خاضعاً للنظام الديمقراطى، فهو دائماً مطالب بالإدلاء برأيه فى كل شىء، وبأن يكون على علم بما يجرى حوله من المشاكل، وما يعرض له منها، وأن يكون قادراً على تكوين رأى شخصى خاص، ولا يقف نشاطه فى حيز مشاكل مهنته وأمور وطنه، بل يجب أن يخوض المشاكل العالمية العامة وينزل إلى ميدانها، وذلك لأن الأمور يرتبط بعضها برقاب بعض، وأن المشاكل التى تجرى على المسرح العالمى لا يمكن حلها حلا مرضياً على يد فرد واحد، بل يجب أن يتعاون الأفراد جميعاً على حلها حلا شافياً تراعى فيه مصالح الجميع.

وإذن فيجب علينا أن نقدم لكل فرد ثقافة صحيحة، ونمده بالمعارف النافعة فى حدود مقدرته ومواهبه الخاصتين، وألا نحبس الفرد بين جدران الثقافة العقلية، اللفظية فقط، بل نفسح له المجال الثقافى الكافى الذى يشفى غلته ويروى ظمأه.

أما فيما يختص بالتربية بالمعنى الصحيح، وبنظام الحياة المدرسية عندنا، فلسنا فى حاجة إلى التدليل عليه، وإن كنا لا نزال فى مرحلة قد تخطاها التطور العام منذ أمد بعيد، أو على الأقل لم توقظنا صيحات التغير والتبديل من غفوتنا، ولم تبعثنا من مرقدنا.

فها نحن أولاء ننشئ الأطفال غالباً إما على الطاعة العمياء وإما على أن يكونوا بعد موظفين قساة مستبدين، ومع أن «سبنسر» قد عبر عن هذه القضية العادلة تعبيراً واضحاً منذ أمد بعيد، فإن مدارسنا قد استمرت تدرب الناشئة على أساس الطاعة وحدها والخضوع السلبى، وتقبل آراء المراهق وأوامره، أى على أساس العمل الأنانى، وجعل الحياة مباراة قوامها الغيرة، والأنانية يلهبها عامل المنافسة ويؤججها حب الذات.

هذه هى التنشئة بالضبط حتى سن الرشد، وهى كما ترى تنشئة تعد المرء للعيش فى عالم من العبيد، أو الحياة فى عالم لا يعرف المسئولية. ومن هنا يظهر أن تلك الطريقة التى تختنق بها الحياة المدرسية، وتقتل فيها الحرية وإبداء الرأى الشخصى ليست غير ارتباك وارتياب فى عقيدتنا الديمقراطية.

ليس كل ما أردناه من إعدادنا للطفل هو أننا أخرجنا إلى الحياة محروماً من استخدام حريته الرشيدة ... وإذا استخدمها فيا سوء الاستخدام ... وماذا نطلب إليهم بعد أن كرسوا حياتهم للهذر والثرثرة والكلام ... أليس هذا هو كل ما نقدمه للشبيبة من تنشئة وإعداد؟

حقاً إن الديمقراطية الصحيحة، تقتضى نوعاً من الثقافة يعد جميع المواطنين للقيام

على مسرح الحياة بدورهم الاجتماعى عن طريق الوعى والشعور .

ومعنى هذا أن وجهات النظر الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، كلها تتسابق إلى جذبنا لتحقيق هذه الديمقراطية الشافية ، التى يحلم بها العالم إلى الآن ، ويسعى كل شيء إلى فرضها علينا فرضاً .

هذا وإن المتعدد من ألوان النجاح التى حفظها لنا التاريخ ، ليست إلا صوراً مبتورة أو خاطئة ولم يتحقق بها هذا الحلم الجميل الذى يداعب نفوس الإنسانية منذ القدم ، فالديمقراطية الإغريقية مثلا رغم ما كانت عليه من مستوى ثقافى عال عم الشعب الأثينى ، هذه الديمقراطية ليست سوى صورة من صور الخيال ، لأنها — كما تشهد بذلك حقائق التاريخ — لم توجه إلا لمواطنى « أثينا » فقط الذين لم يمكنهم تحقيق ذلك إلا على أكتاف العبيد فى العصر الأثينى الزاهر . أما اليوم فنستطيع أن نأمل مرة فى التاريخ فى أن الظروف مجتمعة سوف تسمح لهذا الحلم الجميل القديم أن يخرج إلى عالم الواقع والحقيقة .

وإذا لم تتضح لنا فى جلاء ، وتتبين لنا فى وضوح تام قيمة التغيرات التى ستحدثها هذه الآمال فى ثقافتنا ، وتوزيعها توزيعاً عادلا صادراً عن توجيه حذر يقظ ، إذا لم يتبين لنا هذا فى جلاء ، فما علينا إلا أن نقارن بين ، ما كان سائدا ، فى فرنسا قبل الثورة ، وبين ما ساد بعدها .

لقد كانت الأمور سهلة هينة فى الأزمان الغابرة ، وكانت الثقافة لاتتاح لنسبة ضئيلة من الشباب ولا تعرف إلا شكلا واحداً يقوم على أساس اللغة اللاتينية ، ولهذا كان يكتفى بتقديمها للشباب سواء من قدر عليهم تعلمها منذ الصغر ، أو من جندوا لغايات محدودة كغايات الدين مثلا ، وكان مصير هؤلاء الشباب هو أنهم إذا صادفوا نجاحاً فيما ساروا فى طريقهم ، أما إذا نالهم الفشل فقد قضى عليهم فى بساطة أن يتجرعوا لوناً آخر من ألوان الثقافة أحط قيمة من الأول ، كما أنهم قد يحرمون حرماناً كلياً من الثقافة ، وإذا ما سلك المرء هذا السبيل ، فما عليه إلا أن يتبع فى حياته الطريق الوحيد الذى ينتهى به إلى بعض المناصب ، أو الوظائف الاجتماعية المحدودة ؛ وهناك تراه : كاتباً أو رجلا من رجال الدين ، أو القانون ، كما قد يكون أحياناً من رجال السياسة ؛ وذلك لأن طريقه قد رسم له منذ اللحظة الأولى التى اختير فيها ، ومن ثم لم تكن التربية تُعد إلا لعدد بسيط من الوظائف

أو لنوع محدود من الدراسات ، ظل زمناً طويلا قائماً على اللغات والكتب القديمة .

وإذا ما قارن المرء بين هذا القدر المحدود من المحظوطين فى الهيئة الاجتماعية ، وبين أولئك الذين تخرجهم المدرسة اليوم ، ومن ستخرجهم فى المستقبل ، ثم حاول أن يتبين الضرورات العديدة الواجب أداؤها ، والطرق الكثيرة التى تسهل ذلك ، وتكون كلا على حدة إذا نظر إلى ذلك فلا شك أنه سيحس أخيراً بالضرورة التى حتمت ذلك ، ويقف على بعض الأسس العامة لكل تكوين ، ويلمس الضرورة فى توجيه كل فرد إلى النوع الذى يلائمه من الثقافة فى ظل مطالب المجتمع ؛

ذلك ، لأن المشكلة فى حقيقة أمرها تقتضى منا ألا نكتفى اليوم بتثقيف شعب بأكمله ، واختراع المتعدد من الثقافات التى تستغرق كل فرد استغراقاً شاملا وعلى الطريقة الخاصة لكل فرد ، ولما لم يصبح صوغ الجميع فى قالب الطريقة الكلاسيكية لثقافتنا موضعاً للبحث ، فقد وجب أن توجد طرق تربوية تلائم جميع العقول ، وتناسب جميع الضرورات والحاجات ، وأصبح من اللازم التفكير فى ثقافة عن طريق المهنة والفن ، بل تحقيق ثقافة عن طريق اليد ، مثل التى حققناها عن طريق العقل ، أعنى بها : ثقافة تستخدم المهنة ، أو الآلات ، أو الإنتاج ، مثل الثقافة التى تستخدم الكتاب والألفاظ .

ثالثاً : الأهمية السيكلولوجية لمشكلة التوجيه التربوى

الوحدة واتساع مجال المعرفة

لا شك فى أن اتساع مجال المعرفة يجعل من المستحيل إيجاد نوع من التربية الشاملة والعامة لجميع الشباب والبالغين ، فهذه الوحدة المثالية التى تريد صبغ كل الأذهان بصبغة واحدة ، واستطاعت أن توطد مركزها طالما كانت التربية بالمعنى القديم محدودة بالرغم من إنكارها الشديد لتنوع الشخصيات والعقليات التى كان عليها أن تكونها .

ومع تطور الأفكار التربوية — وخاصة العلوم — لم يعد لهذه الوحدة أى مبرر يدعو إلى وجودها ، والدليل على ذلك أن التربويين لما عملوا على سد جميع الحاجات الاجتماعية المختلفة ، خلقوا نظاماً مبهماً للفصول المتوازية فى التعليم الابتدائى

المطول ينتهى إلى سن الرابعة عشرة ، وآخر للمدارس الابتدائية العليا ينتهى إلى سن الخامسة عشرة ، أو السادسة عشرة ، وغيرهما للمدارس المهنية ، والمدارس العلمية ، والكليات الحديثة التقليدية .

ولكن هذه التقسيمات التى حدثت الواحدة تلو الأخرى حسب الحاجات ظلت حتى السنوات الأخيرة منفصلة انفصالا أدى إلى استحالة إيجاد وحدة أو صلة بينها هذا هو ما لمسه المصلحون المعاصرون ، ولم تحاول تجارب التوجيه « التى عملت حتى وسنة ١٩٣٧ ، وسنة ١٩٣٨ » أن تجلب له العلاج . وضعف هذا النظام لا يرجع إلى تعدد الاتجاهات ، فهى أبعد من أن تسد أو تشبع مختلف العقليات والحاجات الاجتماعية ، وإنما يرجع إلى فرص الاختيار المبكر .

فالتوجيه المفروض المبكر هو ما يوجد اليوم ، فهذا النظام الحالى يلزم أسرة الطفل قبل العاشرة أن تختار له ثقافة من بين نظم ثقافية مختلفة كل الاختلاف بطبيعتها وغاياتها الاجتماعية ، فالبعض يوجه الطفل نحو دراسات طويلة بطيئة فيما بعد « البكالوريا » تؤهله إلى الوظائف العالية ، والآخر يوجه أطفاله إلى دراسة أقصر زمناً من الأولى ، توصل إلى الشهادات المختلفة ، أو شهادات الكفايات أو إلى مهنة التدريس أو الوظائف المتوسطة فى مصالح الحكومة ، أو إلى مهنة التجارة أو الصناعة.

هذا ، وإن الأغلبية العظمى مصيرها إلى تربية متوسطة ، أو إلى أعمال صناعية أو زراعية ، وعلى كل فمن الواجب إيجاد العمال والصناع ، ولكن لا بد لنا من أن نتساءل : كيف يمكننا أن نحكم على ميل الطفل قبل اجتيازه مرحلة المراهقة التى تغير من شخصيته تغيراً شديداً فى معظم الأحوال ، وتفسح المجال لإيقاظ قدرات كامنة بينما تقضى على قدرات ظاهرة ؟ فكما أنه من الخطر أن تحمل الفرد على العمل قبل النضج الكافى فكذلك ليس هناك شىء يدعونا إلى الاطمئنان على توجيه فرد قبل بلوغه سن الخامسة عشرة ، ولو كان من السهل أن ننتقل من توجيه تربوى إلى آخر لهان الأمر ، إذ قد يكون من السهل الالتجاء — إلى حد ما — إلى اختيار مؤقت ، ولكن هذا لا ينطبق على حالتنا هذه ، فعندما يقطع المرء فى طريق التوجيه الذى اختاره شوطاً كبيراً يصبح من العسير — إن لم يكن مستحيلا — كل تعديل ، وكم من الأطفال من راح ضحية هذا التوجيه المحتوم الذى ينساق إليه الطفل عن طريق الصدفة المحضة .

التوجيه وتقاليد الأسرة

وعلينا أن نتساءل الآن : علام كان يتوقف هذا التوجيه ؟ مما لا شك فيه أنه كان يتوقف على تقاليد الأسرة وبيئة المدينة أو الميول العائلية فهناك قروى يرغب كل الرغبة فى تربية ابنه، بينما يكون بجانبه الأب القانع الذى يطمع فى إلحاق ابنه بمهنة دائمة ، فى الوقت الذى يكون لدى ابنه ميول إلى التجارة والمخاطرة ؛ وكثيراً ما يتوقف توجيه الأطفال على المال ، والظروف المادية والاجتماعية .

ويجدر بنا أيضاً أن نعرف : من الذى يقرر مسئولية الفرد فى حياته المستقبلة ؟ إنهم أولو الأمر الذين لا يعرفون — دائماً — شيئاً عن ذريتهم ، أو يطبقون عليهم نتائج خبراتهم وميولهم ونظرتهم إلى الآخرين وفشلهم ... إلخ مما قد يجر إلى نتائج ، وإن كانت صالحة لهم ، لكنها قد لا تلائم ميولهم وطبيعتهم .

وبقى سؤال أخير وهو : على أى اعتبارات تربوية يتوقف هذا التوجيه ؟

يتوقف على آثار بعيدة للمدرسة أو الفصل ، وعلى بعض النصائح التى يسديها بعض المدرسين ، وهى التى لا يمكن مقارنتها بالتجارب .

وهذا النظام كان من الممكن أن نكتفى به ، طالما كان لدينا مجتمع بسيط ثابت فنخضع توجيه الأبناء إلى رغبات آبائهم ، أما اليوم فقد أصبحت الحياة تسير حسب توازن يتجدد دائماً ، فإننا نلمس ما كان لهذا النظام من جبروت ، وما لحقه من نقص ، فهل يحق لنا اليوم أن نسمح لأى إنسان بالتصرف فى مستقبل أى فرد حسب هواه ووفق رغباته ؟

لا يمكن أن يسمح له بذلك ، ولكن يمكن أن يعهد إليه بمراعاة غيره ، والوصول به إلى أقصى ما يستطيع فى حدود قدراته ومواهبه ، أى بتحقيق شخصيته وتمكينه من القيام بنصيبه فى الحياة الاجتماعية .

مصلحة المجتمع رهن باحترام ميول الطفل

ونحن لا نرمى بذلك إلى تجاهل حق المجتمعات الطبيعية كالأسرة أو الدولة ولكن نحب أن لا يسبق حق الأسرة حق الطفل فتكون مصلحته أولا ثم المصلحة العامة ثانياً .

ومصلحة الدولة والأسرة محدودتان بالواجبات المفروضة إزاء البالغ ، لأنه

إذا كان من الصحيح احترام الفرد الراشد لهما فمن الواجب احترامه فى دور التكوين وإلا كان الاحترام المتأخر نوعاً من الكذب والرياء ، فينبغى لنا منذ بداية مرحلة التكوين والتوجيه وأثناء السير فيها أن نقيم وزناً للقدرات الشخصية ، ونعمل على تفتحها ونموها ، وذلك فى ظل التعليم الفردى حيث يمكننا ملاحظة الميول الخاصة بالطفل ، وتكييف تربيته وفق تطوره ، واتجاهاته النابعة من شخصيته ، والتى يمكن الوقوف عليها بإتاحة الفرص المناسبة التى تسمح لها بالظهور والتفتح . أما فى الوقت الحاضر فإن شخصية كل طفل فى سيرها التعليمى تشكل فى قالب تحوطه بمثل أعلى بقدر سنة فسنة ، وينص عليه منهاج فآخر يحدد السير فيه .

وهذه الطريقة تفرض على عقليات متباينة ، يجمعها فصل واحد ، وتسيرها طريقة واحدة ، تهدف إلى غرض واحد ، من غير أن تحسب حساباً للطفل ومواهبه وميوله وقدراته الخاصة وذكائه العملى ومهارته اليدوية فتخضع الجميع لتعليم نظرى وكل ما تطلبه من التلاميذ هو أن يسير الجميع سيراً واحداً ، وأن يصبوا جميعاً فى قالب واحد ، فهى لا يعنيها أمر هؤلاء الضعاف الذين لا يمكنهم أن يسيروا مع زملائهم بنسبة واحدة كما لا تهتم بالأذكياء الذين يمكنهم السير بخطوات فسيحة وسريعة أو يمكنهم أن يصلوا إلى نفس الهدف لكن بطريق آخر تصبغه الصبغة العملية . والتضحية بالضعاف لا تقل خطورة عن التضحية بشديدى الذكاء فى طريقة القطيع .

وجهل القدرات العقلية لكل فرد يصحبه دائماً عدم الاهتمام بالصفات الشخصية والخلقية المتنوعة ؛ فهذه الطريقة تعامل جميع الشخصيات بنظام واحد يصم أذنه عن أى اعتبار فردى . والأوامر المدرسية شأنها فى ذلك ، شأن المناهج فهى لا تلقى بالا إلى ذلك : لأنها تفرض أن جميع الأطفال يتفاعلون مع وسائل التربية بطريقة واحدة .

اختلاف الميول بين الأطفال

وكل إنسان يعلم تمام العلم أن هناك نوعاً من التعليم يميل إليه طفل ولا يميل إليه آخر ، وحتى فى المادة الواحدة قد تختلف الموضوعات فلا تثير جميعها اهتماماً موحداً ، وكل امرئ يؤمن — أو على الأقل يشعر — بأن هناك أفراداً يألفون

الملاحظة أو التخيل ، كما يوجد غيرهم ممن يميلون إلى التحليل ، أو النقد ، النواحى العملية . . . إلخ .

فكل شخص يشعر بأن هناك نظاماًمعيناً تمنحه الطبيعة لكل فرد فتمده بقدر معين من الإحساس والشعور والإرداة لا يمكن تغييره ، وإن أمكن أن يؤثر فيه قليلا ، فيجب أن نستغل ذلك استغلالا صالحاً ، وأن نعلم أن اتخاذ سواه أساساً لعملنا يعتبر نوعاً من ضياع الوقت ، وبناء فى الهواء ، أو رقماً على الماء .

ولا يخفى أنه من الممكن أن ننقل إلى الطفل الكلمات ، وأن نحشو ذهنه بخفى المعلومات الغريبة عنه، وعن نواحى تفكير الحيوى ، وأن نقوى المظاهر الخارجية للنشاط العقلى والخلق عنده ولكننا بهذا العمل لن نصل إلى الغاية المنشودة وهى إنماء العقل والشخصية والخلق ؛ وذلك لعدم مراعاتنا للقدرات الفطرية فى الطفل، وتكون النتيجة أننا نحيط الطفل بطلاء مزيف ، ونصقله صقلا هشًّا ينكسر عندما يتصل بالحياة الواقعية .

وإذا كان هذا الصقل يمنح الرتب العالية ، ويوصل إلى المهنة أو الوظيفة فيغرى الآخرين ويخدعهم ، إلا أنه لن يستطيع أن يخضع حامله ، لأنه سيتحمل تبعات أخطائه وانحرافاته ، ويعانى فى الحياة آلاما لم يهيأ لها ، ويباشر مهنة غير ملائمة لنفسه ولن تنفعه كثرة الأموال ، وتزاحم الرتب ما دام فاقد الشعور وغير راض عن نفسه ولا عن الآخرين .

دور التربية وعلم النفس فى الكشف عن مقومات الشخصية

وإن اكتشاف شخصية الطفل إنما يرجع إلى الحركة التربوية والنفسية التى ترجع فى أصلها إلى رسول المربين « روسو » الذى أدرك ببديهته وإلهامه ما كشف عنه علميًّا علماء النفس وهو « أن كل عقل له نظام خاص يلزم اتباعه فى تدريبه ، ويستحسن أن يدرب وفق هذا النظام أو تلك الصورة ولا يتعداهما » .

فالتربية الحديثة تؤكد أهمية الطفل وشخصيته ، وهى تكرر منذ « روسو ، وبستالوتزى » أن الطفل أشبه بالنبات الصغير الذى يحتاج فى نموه إلى تربية خاصة وقدر معين من الماء والضوء ، والشمس والظل . فتوحيد الموضوعات والمناهج الموسعة والافتقار إلى قواعد التربية فيما يختص بتنمية القدرات الفردية كلاهما كاف

فى إثبات عجز نظام التعليم الحالى عن الوصول إلى الغاية التى ننشدها .

أما علم النفس الحديث وهو الذى يتناول مشكلات الشخصية كوحدة قائمة بذاتها فإنه قد جد فى استخلاص القوانين ، فهو يعرض لنا كمية من الملاحظات القيمة فى معرفة الأطفال من الناحية النظرية ، وطريقة تربيتهم . ومما هو جدير بالذكر : أن مدارسنا لم تستغل — ألبتة — هذه المعلومات النظرية . ولقد ألقى علم النفس الحديث ضوءاً كبيراً على أهمية الأمزجة والنماذج النفسية المتعددة للأطفال ، ولكن المدرسة الكلاسيكية تهمل تلك النواحى ، وتوحد الطرق والمناهج والحصص .

فهذا العلم الحديث يشير إلى أن بعض الميول تتفتح مبكرة ، كما قد يتفتح بعضها متأخراً ، وإنه لمن السخف تعليم هذين النوعين مواد واحدة وبكيفية متحدة ، ويقول أحد علماء النفس « إن العقل يتطور عند كل فرد بطريقة مستقلة لا بالنسبة إلى درجة السرعة فى هذا التطور فحسب ، بل بالنسبة إلى الميول البارزة فى كل سن ، والأجدى بالطفل أن يتطور حسب طرقه الخاصة به والصالحة له ، لا أن يتطور حسب ما يلقيه إليه الراشدون . وذلك لأن هذا التدخل يؤدى إلى إنهاك النشاط الحيوى وينعى أحد المربين السويسريين على التربية التى تفرض المناهج والحصص الموضوعية قبل تجربتها فى مجموعة من الأطفال .

هذا ، وماذا نقول عن بلدنا العزيز الذى يفرض فى جميع مدارسه من الإسكندرية إلى أسوان نفس الميول أو الموضوعات أو التمرينات ؟ وهذا يدل على مقدار عزل تربيتنا فى المدرسة عن الحياة ، ويوقفنا على السر فى تلاشى اهتمام الأطفال ونفورهم من التعليم وجوه الصناعى المختلق .

بماذا نبدأ ؟

ويجدر بنا أن نتساءل عما : إذا كان من الواجب أن نبدأ بالمعلومات المجردة كما تبدو لعقل الراشد قائمة على وجهات نظر علمية صحيحة ، وإن كانت غريبة من شخصية الطفل ومجردة عن كل صبغة ذاتية ؟ أم الأجدى أن نبدأ بخبرات الطفل الواقعية نفسها ؟

إن الاستخفاف بشخصية الطفل يعد إساءة للطفولة وإساءة للنشاط الحيوى ،

وذلك لأن قتل الشخصيات وإزهاق روح الذاتية ، عبارة عن حرمان رجال المستقبل من مصادر نشاطهم الحيوية .

وترجع جميع هذه النقائص إلى غرور الراشد الذى سرعان ما ينسى ما كان عليه قبل بلوغه سن الراشد ، فيكون الأطفال حسب مثل أعلى يعجز هو نفسه عن الوصول إليه . ولقد قال « روسو » نحن لا نعلم شيئاً عن الطفولة ، وكلما مضينا فى سبيلنا ونحن على جهل بطبيعة الطفل ازددنا تورطاً فى الأمر وبعداً عن الصواب والعجيب أن كبار المربين أجهدوا عقولهم كثيراً فيما يجب على البالغ أن يتعلمه ، لا فيما يجب على الطفل أن يعلمه .

وهذا القول من « روسو » لم يكن حقيقياً فقط بل كان كأنه يتكهن بالغيب ، وذلك لأن دراسة التطور التاريخى تدلنا على أننا نساق وراء الآراء الخاطئة ، وكلما ازدادت المعرفة ونمت ، حاولنا حشو أذهان الأطفال بمختلف العناصر ، ضاربين صفحاً عن الطفل وغاضين الطرف عن النظر إليه ، وإن إجهادنا للطفل ليزيدنا تعثراً فى طريق تكوينه الصحيح ، وإن الوسائل المستعملة الآن تقتل الذاتية تدريجياً ، وتعرقل سير العقل البالغ — وذلك لأننا نتطلع إلى المثل النظرى الأعلى لعقل البالغ ، ونجهل أساس التفكير وأصل الشخصية .

ملاحظة الفروق بين الطفولة والرجولة

ومثل هذا النظام غير مهم إذا لم تكن الأمور السابقة الذكر ملائمة لتطور الطفولة عامة ، وتطور كل طفل خاصة ، وإذا كانت دراسة التاريخ الزمنية تؤدى إلى دراسة مشكلات الدستور الأثينى فى سن لا يسمح باستساغتها ، فمن المهم أن نعرف أن غاية هذا النظام إنما هى تكييف الطفل بأسرع ما يمكن لأن يهضم جميع هذه المعلومات حسب أقساط معينة ، وكل ما ينفر منه يعد نقصاً يجب تلافيه إن طوعاً أو كرهاً ، والطفل مسوق إلى هذه الوحدة المثالية ، لأن النموذج الذى نتطلع إليه إنما هو عقل الراشد ، الذى لا يعد عقل الطفل بالنسبة إليه إلا صورة مصغرة له .

وزيادة على ذلك فيجب الوصول إلى هذا النموذج من غير ضياع للوقت أو توان أو تأخير ، وذلك لأن الكمية التى يجب أن تقدم للطفل تزداد أهمية إذا ما نظرنا إلى ما يجب أن يكون عليه عند سن الرشد ليكون جديراً ببحث ما يفرض

عليه من مشكلات فى هذه السن . وكلما نظرنا إلى ذلك ظننا أننا ننفق وقت الطفل سدى ونضيعه هباء ، إذ نزوده بمعلومات لا رغبة له فيها ، كما يصعب عليه هضمها وإنه ليعترينا العجب بعد ذلك عندما نواجه حالات فشل ، أو عدم اكتراث أو نفور ، وذلك لعدم إيماننا بقول « روسو » إن الطبيعة تريد من الأطفال أن يكونوا أطفالا قبل أن يكونوا رجالا ، وإذا أردنا أن نعكس هذا الوضع فإننا نطلب ثمرات ناضجة قبل أن يدنو قطافها ، وليس لها أى طعم وسرعان ما يتناولها الفساد .

وكلما تقدمنا فى موضوع التربية نفسه وهو الطفل ابتعدنا عن ذلك الأمر ، وذلك لأننا لا نهتم بالوسائل فحسب ، كما أننا لا نعنى بالمعلومات فقط ، وكلما تقدمت العلوم ، ابتعدت بتعقيدها عن صفات التفكير فى الطفولة ، زد على ذلك أننا فقدنا القيم التربوية فى هذا الجو التربوى المجرد الفقير من تلك القيم .

فطبيعة التربية أنها تؤدى بدورها إلى قيم ذاتية ، وذلك لأنه إذا كان من الممكن أن تكون للمادة الثقافية قيمة تربوية فى ذاتها ، فذلك لا يعنى أن يستسيغها كل ذهن ، وليس فى ذلك ما يثير الدهشة ، لأن القيم الثقافية كما برهن على ذلك « أحد الفلاسفة » بنت مدنيتنا إذ هى ثمار جهود شخصيات معينة فى شتى الميادين العلمية والأدبية والإخلاقية ، وإن الأفراد لا يمكنهم استساغة هذه القيم إلا إذا صادفت ميلا من نفوسهم .

فموسيقى هذا الفنان مثلا أو قطعة هذا الشاعر قد تثير اهتماماً عند أحد الأفراد بينما لا تثير مثله عند الآخر .

مشاكل فى طريق التوجيه التربوى

وهناك مشكلة أخرى تواجهنا وهى مشكلة الوسائل المختلفة لتحقيق « التوجيه التربوي » لكل فرد وهذه هى المشكلة الأساسية فى التوجيه ؛ فالثروات الثقافية فى كل فرد ، والثروات التى اكتسبتها البشرية ليست لها قيمة ثقافية عامة ، بل قيمتها إنشائية تتغير بتغير الأفراد ، فتقديمها للطفل بصورة واحدة من غير نظر أو مراعاة لما يمكن أن يستطيع القيام به — ويعتبر فى الواقع تضيعاً للوقت ، تبديداً له وعملا غير مجد أو نافع .

وكم من هذه القيم الثقافية والمعلومات لا يمكن أن يهضمه الطفل أو يستسيغه ، لأنها لا تثير فيه أى ميل . ولا تلائم شخصيته ، والتربية لا يقصد بها شحن

الأذهان بالمعلومات والقوانين ، ولكن يرمى بها إلى غرس عادات فكرية وخلقية تتسع دائرتها مع السن ، بدلا من أن تكون بعد الفراغ من الدراسة فى معزل ، وانقطاع عن الحياة .

فالتربية لا يتطلب منها تكييف الفرد لمثل نظرى أعلى لا يمت بصلة إلى العقل بل يقصد من ورائها تنمية جميع القدرات ، والميول الفطرية ، وتوسيع دائرة المجال أمامها إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه ، وإذن فهذه التربية تساعد الفرد على إعداد العدة — منذ الحياة المدرسية — وتمكنه من تحقيق ذاتيته ، وحسبنا ما لهذا الاتجاه العلمى ، الذى لا يعرف تلقين المعلومات، ولا يرى له قيمة إنسانية من أثر فى حياة الفرد .

هذا ولنبدأ إذن بتنظيم أشكال متعددة من التربية تحترم وتشجع ذاتية كل فرد ، كما تتكيف مع الأحوال الاجتماعية وتلائم وحدة التطور البشرى .

وإذا كان الأمر كذلك فمن أين جاءت الاعتراضات على مثل هذا العمل الإنسانى الذى يفيد الفرد كما يفيد المجتمع . يلوح أنها قد جاءت من التقاليد الجامدة كما قد جر إليها الفهم العقيم ، وعدم الوقوف على الحقيقة من الأغراض ، وما يراه أنصار القديم فى حقوق الطفل والأسرة .

الاختبار الحر

والآن ، ما هو المقصود بحق الاختيار الحر لنوع الثقافة المنشودة . أهو بروز بعض الصفات ، أو تفتح العقل لبعض فروع الدراسة ؟

فى الواقع نرى أنه من الواجب أن نعمل على رفع كل فرع من فروع المعرفة إلى مستوى ثقافى عال ، ومن هنا نرى ما يمكن أن يكون للأعمال اليدوية من قيمة ثقافية ، فالغاية المنشودة من التوجيه هى أن يصل الفرد إلى أقصى ما يستطيع من المراتب الإنسانية الكاملة؛ وجدير بنا أن نعرف حق التربية فى هذا الميدان ، وهل يمكن أن ينازع فيه ؟

إن التربية تتدخل فيه منذ أمد طويل فى صور مختلفة كالامتحانات والشهادات والاختبارات ، وإن الدولة منذ ذلك الوقت الطويل أيضاً لتدعى لنفسها حق اختيار التلاميذ الذين يلحقون بالمدارس ، وحق توزيع المكافآت عليهم ، ونرى أن الاعتراضات التى قامت أول الأمر فى وجه التوجيه ارتدت سهامها إلى صدور

المعارضين أنفسهم فلقد قالوا : إنه من المستحيل معرفة المستقبل المدرسى للطفل منذ وقت مبكر ، ومما لا شك فيه أن قدرات الطفل لا تتكشف فى سن العاشرة ، وأن بعض القدرات وإن ظهرت دلائلها مبكرة كما فى حالة الاستعداد الموسيقى أو القدرة الحسابية العملية فإن بعضها الآخر لا يظهر إلا متأخراً كما فى حالة الاستعداد الرياضى الذى لا يظهر قبل سن الرابعة أو الخامسة عشرة ومعنى ذلك أنه لا يمكننا تقرير التوجيه الأدبى أو العلمى لطفل ما قبل هذه السن .

تخصص القدرات وظهور عناصر الشخصية

وعلى كل حال فقد وجد أن سن الحادية عشرة هى السن التى تبدأ فيها الاستعدادات والقدرات الشخصية فى التميز ، وإلى هذه السن كانت الميول والقدرات خاصة بالمراحل المختلفة ، وليست خاصة بالفرد ، فجميع الأطفال مثلا يظهرون فى وقت معين ميلا للتراكيب اللغوية ، أو الأعداد الحسابية ، بيد أن مثل هذه الأمور يشترك فيها الجميع ، ولكن بعد سن الحادية عشرة نرى أن جميع القدرات والاستعدادات والميول تبدأ فى التخصص بالنسبة للأفراد ، وتبدأ الشخصية فى هذا الوقت فى تكوين عناصرها بإتقان وإن تكونت فى الطفولة السابقة دون تنظيم فهذا الوقت إذن هو الوقت المناسب والملائم لحصر مميزات الشخصية .

ومما هو ثابت سيكلوجياً أن هذا التمييز الشخصى لا يظهر فى جميع الأطفال بسرعة واحدة ، وبنفس الوضوح ، فقد يتخذ أحياناً بعض الاتجاهات التى قد تظهر فى المستقبل غير صحيحة ، بينما فى أحيان أخرى تتكشف الاستعدادات الكامنة ولهذا نرى أنه من الواجب أن ندخر وقتاً للأخطاء والاحتمالات بأن نؤسس مرحلة عامة ملائمة لجميع الأطفال ولكن ينبغى فى نفس الوقت أن نستكشف مجال الاستعدادات الفردية وذلك بعرض المواد والاختبارات بصورة مرنة صالحة لذلك وهناك رأيان فى تذليل هذه المهمة :

الرأى الأول : أنه يوجد عادة مجال معين لإشباع هذه الاستعدادات وهذا المجال يسمح للفرد بأن يتدرب على نواحى النشاط المختلفة المتقاربة فى بعض العناصر وقد يكون ذلك مما يشجع على تكيف الفرد لوظيفته الاجتماعية .

والرأى الثانى : أن علماء النفس لاحظوا ميلا نحو انسجام القدرات فى الأفراد الذين وصلوا إلى درجة عقلية عالية ، وعلى العكس من ذلك فى الأفراد المنحطين

فى المستوى العقلى : فقد لاحظوا فيهم ميلا إلى عدم الانسجام فى القدرات ، ونعنى بذلك : أن الأطفال الأذكياء يمكنهم اختيار نواحى نشاط من النواحى المتعددة وتكون لهم الحرية فى التوجيه وفق ميولهم وحسب الفرص التى يمنحها لهم المجتمع أما الغالبية العظمى من الشباب فستكشف عن توجيه محدود ومحصور ، ويسهل علينا — نسبيًّا — توجيهها ما دمنا نقدم لها وسائل الاختيار ولا نطلب إليهم أن يتدربوا على كافة الأشياء .

ومن هنا نرى أن علم النفس يتفق مع علم التربية ، ويلائم مقتضيات المجتمع الحالى ، والمشكلة الأساسية هى : هل سنبدل هذه الصورة المزيفة لنظام التوجيه الحالى المفروض وغير العادل بنظام آخر للتوجيه ، قائم على ملاحظة مستمرة من جانب المدرسين ، ومؤسس على اختبار الميول ، والاستعدادات ، والقدرات الحقيقية للطفل ، وبذلك يمكن أن نمنحه التربية الملائمة له .

الامتحانات والتوجيه التربوى

ومن أجل كل هذه الأسباب نرى أن التوجيه فى أيامنا هذه يجب أن يكون موضع اهتمام التربية ، وأن ينظم تنظيما ثابتاً ، ولأجل استناده على احترام الشخصية يجب أن يحل محل اختبار مؤسس على الامتحان أو الاختيار ، أو يضاف — على الأقل — إلى الوسائل الأخرى للاختيار للبرهنة على صحة أو فساد أحكامها ، وخاصة لتوسيع مجال سلطتها الضيق وذلك لأن الامتحان يعطى أهمية للصفات الخارجية الظاهرة ، ولا يستطيع أن يكشف إلا بمنتهى الصعوبة عن تفاعل هذه المعلومات المتكررة مع العقل ، ومن النادر أن يميز القدرة الحقيقية كما أنه لا يهتم بغير النتيجة .

وهكذا نرى أن نظام الدرجات والامتحان ينشر نوعاً من الحتمية أو الثقة فى النظام ، ولكن على كل حال فإنه يرضى أولى الأمر عندما يحصل أبناؤهم على الدرجة المتوسطة فى النجاح . وهكذا نرى أن المدرسين يحاولون ستر هذا النقص بغرس فضائل غير موجودة بدلا من تنمية الصفات الفطرية الموجودة .

أما طرق التربية الحديثة فنحن نرى أنها ذات أثر عظيم فى توجيه الأطفال المتأخرين توجيهاً عمليًّا صالحاً وملائما لهم ؛ فهى تفسح المجال لجميع قدرات الطفل وتهيئ لها التربة الصالحة والجو الملائم . ولقد حان الوقت الذى تحل فيه طرق الاختيار المؤسسة على : اختيار العقل ، وطرق التفكير ، محل تلك الطرق الجامدة

ذات الأثر الوقتى ، فالتوجيه الصحيح هو أن نقدم للفرد أقصى ما يمكن أن نقدمه من نواحى النشاط أو الميول ، وأن نقرن بالميول الفطرية ميولا أخرى شبيهة بها وذات مجال واسع فى دائرة النشاط .

كيف نوجه الطفل توجيهاً سليماً

وإذن فالتوجيه السليم هو فى أن نبدأ بالميول الحقيقة للفرد بدلا من الميول المفروضة التى تكون عادة مصدراً لنفوره أو مضايقته ، وإن عدم استساغة المعلومات ليرجع إلى الحواجز التى تقيمها التربية النظرية بين الثقافة العامة وبين جميع صور الثقافة الفردية ، واستناداً على عدم معرفة مصير كل فرد نؤجل — قدر المستطاع — التخصص ونهمل المظاهر الشخصية البارزة ،، ولكن بما أن من الواجب فى هذه الظروف مواجهة جميع الأمور ، فنحن نرى زيادة مناهج هذه المعرفة عن طريق الإصلاحات المختلفة ، فنمد ذهن الفرد بشتى الأشياء إلى أن يأتى اليوم الذى نتركه فيه ليتخصص للعمل الذى سيقوم به طيلة الحياة ، وبذلك تبدأ نواح كاملة من المعرفة والميول فى التلاشى من ذهنه ، أو تنقطع صلتها بثقافته الجديدة التى رسمها لنفسه فى حياته المستقبلة ، وإذا ما تساءلنا عن قيمة تلك المعلومات التى تلقاها فى المدرسة وعن فائدتها اتضح لنا أنها ذات أثر فعال فى تنمية عقله زيادة على ما تقدمه من المساعدات للفرد أثناء مباشرته لعمله اليومى .

وقد تكون هذه الإجابة صحيحة إذا كان هناك صلة بين المدرسة والحياة ولكن ما نلمسه حقاً هو أن المدرسة لا تعد للحياة الإعداد الصالح ، ويبدو أن الشباب الذين انتهوا من دراستهم يواجهون الحياة وكأنهم أبناء اليوم ، وقد يتحطم الغالب منهم على صخرة الحياة القاسية ، وإن كان فى حياته المدرسية مثال النجابة والذكاء كما يقول أمير الشعراء :

وكم منجب فى تلقى الدروس تلقى الحياة فلم ينجب

وهكذا نرى أن نظام التعليم الحالى لا يلائم إلا سوى عدد قليل جداً من العقليات لا يتجاوز عددها الثلث أو الربع أو الأقل فى كل فصل ، وهى العقليات التى تتمتع بوفرة الميول وتعدد القدرات ، أما الآخرون فيركنون إلى العزلة ويسودهم عدم الاهتمام أو يسيطر عليهم الاشمئزاز كما قد ينفجرون بالثورة فى بعض الأحيان .

نرى من ذلك أن السير نحو تحقيق الذاتية ، واكتمال الشخصية ، وبعث الثقافة

الحقة لا يمكن أن يكون عن طريق تعميم الثقافة وربما قد لا يكون من الأجدى تكوين اتجاهات متعددة فى الشخصية الواحدة، وذلك لأنها لا تؤدى إلى الانسجام فحسب، ولقد قال «أحد المربين» المعرفة الدقيقة والتدريب عليها ، تمنح الفرد ثقافة أوسع من المعرفة السطحية التى تتناول المتعدد من النواحى .

فالقيام بالعمل واكتساب المعلومات الدقيقة منه وسبر أغواره أفضل من دراسة سطحية لمعلومات متعددة ، وأن الدراسة الدقيقة لفن واحد لتؤدى إلى اتساع أفق الفرد الثقافى ، وذلك لأن جميع ميادين الحياة يتصل بعضها ببعض وأى مهنة ، أو حرفة تمت بسبب إلى المظاهر المختلفة لنواحى النشاط ، والمعرفة الإنسانية ، وعلى المدرس أن يعرف كيف ينتهز الفرص ويقتنص الوقت الملائم لذلك ، وأن يوجه دائماً عقل التلميذ ، ويفسح له الآفاق الثقافية الممكنة ، وإن طريق الثقافة الصحيح هو السير من الخاص إلى العام ، من الميل الذاتى إلى الميل الجمعى أو العام ومن ضياع الوقت أن نسلك عكس ذلك فنبدأ من الميول العامة إلى الميول الفردية ، لأن الشخصية تتحلل فى هذه الحالة ، أما إذا نهجنا النهج الأول فإنها تتركز وتتوحد ، وإذن فنحن نضايق الطفل عندما نقدم موضوعات عامة ونفرضها عليه .

وينبغى أن نبدأ من الموضوعات المباشرة التى يميل إليها الطفل ، ونعمل على توسيع مجالها بعد ذلك ، والصعوبة التى تواجهنا هى أننا لن نستطيع أن نعين فى بداية الأمر المظاهر الذاتية ، ونحدد التوجيه المستقبل .

الطفل والمؤثرات المختلفة

فالفرد فى بداية تكوينه يخضع بسرعة لجميع المؤثرات ، بالإضافة إلى أن مزاجه واستعداداته ، وعناصر تكوينه النفسى ، وخلقه وعاداته ، تشتمل على الكثير من الاتجاهات المحتملة ، وإن صعب تعيينها .

وإن أسهل طريقة وأسلم سبيل وأصحه من الناحية التطبيقية هو طريقة التوجيه التدريجى الذى لا يبدأ من الميول المهنية البعيدة ولكنه يبدأ من الميول والقدرات المدرسية التى يسهل ملاحظتها، وذلك بالاهتمام بالنواحى الثقافية الملائمة لكل فرد فى كل مرحلة، ومن هذه الميول الخاضعة للملاحظة والاختبار الطويل ننتقل إلى المجال الواسع الفسيح .

ولنفرض مثلا أننا نعرض على طفل ما منهاجاً يشتمل على بعض نواحى

النشاط الحر ، ليختار من بينها بمساعدة وإرشاد مدرسه . لكن حسب ميوله الشخصية ورغباته هو ؛ فمن الطبيعي أن الطفل الذى نلمس فيه اهتماماً بهذه النواحى سوف يستمر فيها ويعمل على توسيع معلوماته عنها ، ويمكن أن يدرب على نواحى النشاط الشبيهة بها ، ويسير فى اختيار توجيهه على ضوء نشاطه هذا ، وفى حدود هذه الميادين ، أما الذى يفشل فى هذا المضمار فسرعان ما يتركه بعد عدة اختبارات ولن يورط نفسه فى نواحى نشاط هو عاجز عن القيام بها .

ومثل هذا التوجيه الذى له صبغة مدرسية أولا ، ومهنية ثانياً عن طريق المباشرة لا يمكن أن نتهمه بأنه مبكر ، إذ أنه يهتم بالميول التى تظهر فى كل مرحلة ، ولا يمزق وحدة الشخصية فى الطفل ، لأن الأساس الذى يقوم عليه هو أن يعرض على الطفل جميع ظروف المعرفة ويسبر غورها وينميها ، ولا شك فى أن مثل هذا النظام التوجيهى نأمل له كل النجاح ما دام يبدأ من الفرد لا من الموضوعات المفروضة وفق عقول الراشدين والتى لا تمت بصلة إلى الطفل وخبراته ، ولا تتصل بطبيعته ولا بنشاطه الفطرى .

خلاصة

وخلاصة القول ، إذا أردنا أن نصل بالطفل إلى المقام الذى فطر عليه ليأخذ مكانه المناسب لميوله ورغياته ، اللائق باستعداده الطبيعى ، فعلينا أن نراقب سلوكه عن كثب ونتتبع تفوقه فى بعض النواحى وتخلفه فى الأخرى ، عن طريق الملاحظة العادية ، وعمل الاختبارات التى تزن قدراته العامة والخاصة فتظهر مواهبه اللغوية أو العملية أو الهندسية .

ولا شك أن الامتحانات العادية — إن أحسن استخدامها — يمكن أن تكون وسيلة مجدية من وسائل التوجيه التعليمى التى تعيننا على فتح الباب الذى يناسب إمكانياته العقلية والعملية .

ولما كانت ميول التلميذ ورغباته هما الجهاز الذى يتحكم فى سلوكه فلا شك أننا فى حاجة إلى دراسة هذه الميول وتقنينها ووضع النسب بينها كحب مادة وإلى أى الأسباب يرجع هذا الحب وكراهية أخرى ، وإلى أى العوامل ترجع هذه الكراهية حتى لا نميت فى نفسه رغبة قد تصبح على مر الأيام مقبورة نتيجة تجاهلنا أو عدم

مبالاتنا بها ولو أننا وفقنا إلى د اسة الطفل من نواحيه المختلفة وتشجيعه إلى إبراز مصادر قوته ... إذن لوصلنا إلى الهدف الأسمى من التربية وهو :

أولا : تهيئة الظروف التى تكشف عن خير ما ينطوى عليه التلميذ من ميول وقدرات .

ثانياً : العمل على توجيهه وتعبيد السبل أمامه حتى يطرد تقدمه فيصل إلى حيث يشعر بالسعادة والرضى كعضو عامل يرقى بمجتمعه ويرقى مجتمعه به .

التغيرات المدرسية التى يتطلبها التوجيه المدرسى

إن مشكلة التوجيه تقع فى مركز كل حركة إصلاحية ، لأنها نقطة الاتصال بين مشكلتين تتعلقان بكل نوع من أنواع الثقافة :

المشكلة الأولى : تكوين الفرد تكويناً قائماً على ذاتيته .

والمشكلة الثانية : إعداد الفرد للدور الاجتماعى الخاص به .

فالفردية والاجتماعية هما موضوعا كل تربية ، وتشغلان فى الوقت الحاضر جميع الأذهان . وإن التغلب على هذين الموضوعين ليسهل علينا حل مشكلات متعددة أخرى ، وجدير بنا أن نعرف أن الآراء التى ذكرت سابقاً مثالية بالنسبة للنظام المدرسى والتربوي الحاليين .

التوجيه يتعارض والنظام التقليدية

فموضع التوجيه لا يمكن أن يقوم فى ظلال النظام التقليدى لأن مثل هذا النظام يقف عقبة فى سبيل الاختبار الحر ، كما يتعارض مع تكوين الذاتية واكتشاف شخصية الطفل .

وأول عقبة تنشأ عن نظام الأقسام الدراسية ، الصلة الزائفة بينها وتعصب بعض الآراء لها ، وهذان يجعلان من الصعب تكييف ثقافة معينة لشخص معين وكلما ترجح فى أذهان أولى الأمر أو المدرسين فكرة أسبقية بعض أنواع الثقافة على بعضها الآخر اندفع الأذكياء من الأطفال نحو هذه الأنواع المفضلة من الثقافة . وإنه ما دمنا عاجزين عن وضع نظام فى حديث يسوى بين جميع القيم الثقافية ، فإن أى نظام يوضع للاختبار والتخصص لا يمكن أن يكون حرًّا بمعنى الكلمة ، وإن كلمة التوجيه لبعيدة كل البعد عن أن تناسب هذه الحالة ، أو تتفق وهذا

الوضع فالمشكلة الحقيقية هى : ألا نسوق الأذكياء إلى دراسة معينة ، بل يجب أن نقف على نوع الدراسة التى تترعرع فيها شخصية الفرد و تتفتح لها مواهبه .

وإذن ما قيمة الفصل بين الأقسام المدرسية من الناحية السيكلوجية ؟

إنه تقسيم غير سليم ، ولكى تكون له قيمة سيكلوجية لا بد أن يؤسس على التمييز بين القدرات الخاصة . وإذا بحثنا عما يميز التقسيم القديم عن التقسيم الحديث وأردنا أن نعرف ما يدرب عليه كل منهما من قدرات للاحظنا أنها واحدة منهما : ففى الناحية العلمية نضع القدرة على الملاحظة . وفى الناحية الأدبية نضع القدرات اللغوية : كالثروة الكلامية ، وسهولة التعبير كما نضع الحساسية الجمالية وهذا التمييز نسبى وثانوى فلم لا يكون العالم شاعراً ، أو موسيقياً ، ولم نمنع أن يكون أديباً أو فناناً ؟ . . . إلى غير ذلك من الأمثلة . وأول ما يجب أن نقوم به هو : الملاءمة بين كل مجموعة من الدراسات ، أو التوفيق بين الميول التى تدور حول حقيقة سيكلوجية ، أو بمعنى أصح : أن نجمع نواحى النشاط المدرسى فى مجال أوسع .

ولذلك نرى أن مشكلة التوجيه باعتبارها قائمة على التمييز بين العقلية المدرسية ، والعقلية العلمية أو بين التقسيم القديم ،والتقسيم الحديث مشكلة خاطئة ولا يمكن حلها ما دمنا ندرب فى النوعين قدرات قد تكون هى هى ولا تهتم إلا بتنمية الفكر عامة .

نفوذ الآراء التقليدية فى التربية والاجتماع يعطل خلق نوع جديد من الثقافة

وبما أن غالبية المدرسين قد تربوا فى المدارس التقليدية وتشبعوا بآرائها ، فإنهم يعملون على اكتشاف العقليات التى يمكنها أن تسلك طريقهم ، أما من يعجز من التلاميذ عن السير فى هذا الطريق التقليدى فإنه يلحق بالأقسام الأخرى . وإذن فهذه الأقسام بمثابة مستودع أو مخزن يلقى فيه بالتلاميذ الذين لم ينجحوا فى النظام التقليدى ، مع العلم بأن هذه النظم الحديثة لم تحقق الغرض الأساسى الذى أنشئت من أجله ، وذلك : لأنه من المؤكد أن مستوى الفصل إذا كان يتوقف إلى حد كبير على المدرسين فيه ، فإنه يتوقف أولا وقبل كل شىء على مستوى التلاميذ . زد على ذلك أن هؤلاء المدرسين لا يخاطرون عادة بالتحرر من قيود الطرق التقليدية التى شبوا عليها أو بمعنى آخر : لا يعملون على استغلال المواد التى تدرس لتلاميذ الأقسام الحديثة أحسن استغلال ، ونتيجة ذلك عاش الميل الثقافى

بين جنبات هذه المدارس وعاق تحقيق المثل الأعلى الجديد ، وعلى كل حال فإنه ما دامت الآراء التقليدية فى ميدان الاجتماع والتربية ذات نفوذ كبير فمن العسير إحياء نوع من الثقافة الحديثة الضرورية للعصر الذى نعيش فيه ولا غرابة بعد ذلك أن تتكرر أمثال تلك الصيحة التى صدرت عن ولى أمر أحد التلاميذ يوماً من الأيام بكل صراحة :

« أوثر أن أرى ابنى تلميذاً كسولا فى مدرسة ثانوية أميرية بدلا من أن يكون تلميذاً موفقاً فى المدارس المهنية وذلك لأنه على الأقل سيحصل على ثقافة فى المدرسة الأولى تؤهله إلى أرقى وظائف الدولة » .

ولأجل أن نقنع أولياء الأمور بآرائنا ينبغى أن نكشف لهم عن عدم وجود أى فرق بين الاتجاهين : التقليدى والمهنى فكل منهما يوصل إلى الغاية المنشودة، وهى تنمية شخصية الطفل على الوجه الأكمل ، ويجب أن تمنح عليهما إجازات متساوية فى القيمة ، والأفضل لما بين الآراء التقليدية والمظاهر المادية من صلة أن يجلسوا إلى أساتذتها بلا تفرقة فى دراسة المواد المشتركة حتى يشعر الجميع بالوحدة والوئام .

تنظيم المواد الفنية تنظيما حديثاً والرفع من مستواها

ويجب علينا قبل القيام بأى عمل أن ننظم المواد الفنية بما يلائم عصرنا ، وهذا التنظيم لن يكون عسيراً إذا دققنا النظر فى تراثنا الثقافى وأعملنا فيه يد الإصلاح بما يحقق آمالنا ويوصلنا إلى رغباتنا ؛ فمثلا : نتطلب من العلوم فوق ما تمدنا به من معلومات ، أن تساعدنا فى تشكيل العقل ، وذلك بتنمية القدرة على الملاحظة ، والمقارنة ، والاستنباط ، والتجريب والحكم ، والتحليل ؛ والأمانة الفكرية والخلقية ، واحترام الحقيقة والتسامح ، وبذلك تنمو شخصية الفرد ، ولكن بشرط أن نغير من طرق هذه العلوم وألا نعدها مجرد وسيلة لشحن الأذهان بشتى المعلومات ، بل نعدها تمريناً يساعد على تكوين العقل ، أو كما قال أحد كبار الفلاسفة ، « لا يستخدم العقل كأداة لتحصيل العلوم ، بل تستعمل العلوم كوسيلة لتحسين طرق التفكير » .

وما قلناه عن قيمة العلوم صحيح بالنسبة للمواد الحديثة فآداب اللغة العربية

أصبحت ذات ثروة لا يمكن الجدال فيها . والواجب علينا هو أن نمتع الطفل بالآثار والمؤلفات اللغوية والأدبية المعاصرة .

أما اللغات الحية فيمكن أن تكون أداة سهلة الاستعمال فى تكوين العقل وتنميته ، بل هى فى الواقع أسهل وأفضل من اللغات القديمة التى لا يمكن أن ننكر قيمتها ، بالرغم من أن هذه القيمة لا تخرج — بالنظر للكثيرين — عن دراسة مهلهلة للآداب والمدنيات القديمة . كما تنطوى على بعض العادات السيئة كالترجمة فى ثوب مفكك لا ينتمى إلى اللغة القومية بصلة وعلى ذلك ينبغى أن تكون العلوم والطرق العلمية مصدراً للعلوم الأدبية ولا سيما لخير الفنيين فى ميادين الصناعة والتجارة والزراعة ، فهم تلك الفئة التى يجب أن تحصل على تكوين ذى ثقافة أدبية رفيعة كما هو الحال ، بالنسبة لخبرة رجال التعليم النظرى .

وإذن فلا ينبغى أن تغفل الأمة — بسبب العلوم الفكرية والنظرية البحتة — أمر الأفراد اللازمين فى ميادين النشاط الاجتماعى والبشرى .

تنظيم ثقافة فنية أو مهنية

وزيادة على ذلك ، فإن تنظيم ثقافة مهنية أو فنية ، ضرورى للسواد الأعظم من الشباب وهم الذين تنقطع بهم متابعة الدراسة النظرية ، وهم الذين تعدهم الدولة للإعداد المهنى ابتداء من الخامسة عشرة ، ومع ذلك فإن الفترة بين الخامسة والثامنة عشرة — أو مرحلة الإعداد — يجب أن تصاحب بمقدار مناسب من الثقافة العامة حتى لا يفقد هذا النوع من التعليم قيمته الإنسانية ، ولأجل أن نسهل على من قد تتكشف فيما بعد قدراته — وأن يتابع السير مع من يواصلون دراستهم النظرية .

وكم وجهت التهم إلى ذلك الإعداد الذى ينزل بالعقل إلى نواحى النشاط اليدوية ووصم هذا الإعداد بأنه إعداد غير رفيع بينما رفعت الثقافة النظرية إلى عالم مجرد فأهملت حقائقها وفقدت فوائدها العملية . والذى يهمنا فى الواقع هو أن نبدأ من أساس حقيقى وحيوى ، وألا نلتفت إلى أهمية الناحية العقلية ونعتقد أن قيمة أى نوع من الدراسة تتركز فى الموضوع أو المادة التى ندرسها ، لأنه فى الإمكان أن نتعلم اللاتينية أو نقوم بدراسة كلاسيكية ، بطريقة نفعية تشبه الطريقة التى نتبعها فى الحصول على المال وهذا لا يجدى .

أما إذا دربنا على مهنة ما تدربنا عملياً . فإننا بمثل هذا التدريب العملى يمكننا أن نكتشف العالم ، ونقف على الأطوار التاريخية ، ونلمح الآثار البشرية ، فالكل يتصل بالكل أى أن كل نواحى الحياة يتصل بعضها ببعض ، والكتاب نفسه لا يكتسب قيمته الحقيقية إلا إذا أكمل الخبرة العلمية الحية ذات الصبغة الواقعية . أما بالنسبة للقيمة الاجتماعية والأخلاقية للعمل ، أو التناسق الذى نلاحظه فيه ، فإننا نرى أن أى مادة من المواد النظرية لا يمكن أن تمدنا بمثل هذه الميزات ، فالشرط الأول الذى نريد أن نحققه هو ألا يرمى هذا التكوين العملى إلى نوع من النفعية المباشرة ، وأن يكون شاملا لكل نواحى الفنون وألا يصرف النظر عن الاتجاه الإنسانى ، وإنه لمن الضرورى أن نعطى الجميع — إلى حدما — ثقافة فنية ، وبذلك سنحاول على توازن التكوين النظرى ، ونكون نوعاً من المهارة الاجتماعية العملية .

الجانب العملى يجب أن يسبق الجانب النظرى

ومنذ زمن بعيد كان نظام الإعداد النظرى ، أو الفكرى بعكس هذا الوضع ، وذلك بتقديم النواحى النظرية على النواحى العملية . ولكن الوضع السليم والترتيب الصحيح هو :

أن نقوم بالعمل ثم ننتظر منه الاستنتاجات والمدركات، وهكذا نرى أن العلوم نشأت أولا من الأعمال والاختبارات ، وكانت هذه الطريقة هى سبيل التفكير العقلى . وإذن فما الذى يمنعنا من استغلالها فى تكوين وتنمية كل عقل على حدة ؟ ألا يكفينا ما نراه من عناء الأطفال ونفورهم، عندما نلقى بهم مبكرين فى محيط العالم النظرى من غير أن نتركهم ينضجون عن طريق كسب الخبرة ، وإن الدور الذى ينبغى أن تقوم به النظريات والقوانين والكتب ، إنما هو فى الواقع دور التتميم للنشاط الحيوى . هذا ما ينادى به الأستاذ فوريه فيقول : « يجب أن تبدأ التربية من الناحية العملية ، فما أسخف هذه الطرق المبسطة التى تريد أن تجعل من الطفل عالماً من علماء الهندسة أو الكيمياء ، قبل أن تثير الرغبة الملائمة لمعرفة الرياضيات والكيمياء ، وقبل أن تمزج عنده النظريات مع الخبرات العملية التى يجب البدء بها » .

طريق الميل الحيوى هو بعينه مبدأ التوجيه

وإذا ما أردنا أن نقلل من عدد الثمرات غير الناضجة وأن نصل بكل فرد إلى ما يستطيع القيام به ، فيجب أن نبدأ بطريق الميل الحيوى ، وهذا هو بعينه هو مبدأ التوجيه الذى أراده «فوريه» عندما طلب منا أن نثقف كل فرد حسب ميوله ، وأن نقدم إليه جميع المجالات المناسبة التى تسترعى اهتمامه ، وأن نبحث عن الاستعدادات المتعددة المتفتحة ، والقدرات الشخصية — لننميها مع القدرات العقلية والفكرية — وهذا ما حدث لابن أحد الملوك «كريزوس» فهو غلام اشترك منذ بلوغه سن الرابعة عشرة فى جمعية الحذائين ولقد كانت ميوله الفنية تخالف — كل المخالفة — رأى أبيه الذى كان يميل إلى الآداب والفنون . ولكن «كريزوس» لم يحفل برأى أبيه ، وما دام يشعر بالميل إلى العلون والفنوم فلن تحول رغبة والده دون ذلك فانساق فى تيار ميوله ، وأخذ يتنقل به هذا التيار العملى من ميدان إلى آخر ؛ فمثلا المناقشات التى ستثار عن أنواع الجلود ستؤدى إلى دراسة الدباغة ، وطبيعة المواد التى تستخدم فى صناعة هذه الجلود ، كما ستقوده إلى دراسة الوسائل المستعملة ، وتربية الحيوانات التى تؤخذ منها أنواع الجلود المختلفة و ... إلخ وهكذا إلى أن يصل هذا الابن إلى الغرض الذى ننشده جميعاً بغض النظر عن البداية التى بدأ بها ، وإذا فرضنا أن هذا الطفل نفسه قد عهد فى تربيته إلى النظم التربوية التقليدية الشائعة اليوم فإن هذه النظم لن تخلق منه سوى شخص آخر ؛ لأنها تغض العين عن نوع البداية التى كان يجب أن يبدأ بها وهى صناعة الأحذية ؛ لأنه ابن ملك ولن يجرؤ أى مرب على تعليمه فن صناعة الأحذية : «فرواين» مثلا سيدربه على اللغتين اللاتينية واليونانية ، وبذلك سينفر من العلوم ويضيق صدره بها . أما «كونديلك» فسيعلمه أنواع الإدراك الحسى المختلفة ، وسينتهى الأمر بهذا الطفل إلى أن يلعن العلم ، ولن يسجل أى تقدم، وسيقال عنه : إنه أخرق أو أبله ، وفى هذا كل الخطأ فالطفل ليس بأخرق ، بل المدنية فى الحق هى الخرقاء .

الحاجة إلى اعتبارات تربوية جديدة

فالتوجيه كما ترى يتطلب إصلاحاً تربوياً شاملا ، ويقتضى بوجه خاص إعلاء شأن المواد التى ظلت إلى اليوم قليلة الأهمية وذلك بقيام اعتبارات تربوية جديدة

أساسها مرونة المناهج ، بحيث تفسح المجال للعمل الفردى الحر . فبينما يهتم النظام الحالى بتقرير ما ينبغى أن يتكيف معه الطفل ، نرى أنه من الواجب وضع نظم للتعليم تناسب كل فرد ، وتصلح لكل عقلية ، ويجب أن نقيم وزناً لما يلائم التلميذ كل الملاءمة ، وينمى فيه الاستعدادات ، والميول الشخصية . وينبغى أخيراً أن نسعى لجعل نواحى النشاط وشتى الدراسات ، والمناهج ، والطرق مناسبة للتطور العام لعقل الطفل ولتطور كل عقل على حدة ، وأن نساير بقدر الإمكان التطور الطبيعى ؛ وذلك لأن الطفل لن يجنى شيئاً إذا أسرعنا معه ، فهذه السرعة تكون عادة سبباً فى عدم الفهم ، والاستياء ، والتأفف ، والنفور . كما أن الإبطاء أيضاً سيؤدى إلى الضجر ، واكتساب عادة الكسل ، ويقتل كل مجهود يمكن أن يبذله الطفل .

ولأجل أن نسهل على الطفل الانتقال من نوع إلى آخر من أنواع التربية والتعليم ينبغى أن نقيم محوراً مشتركاً من المعلومات الضرورية لجميع أنواع التعليم بشرط أن تكون مخففة إلى أبعد حد ، وهذا المحور المشترك يمكن أن يقوم على ثلاثة عناصر :

١ — دراسة الطبيعة : أى دراسة ما قام به العقل البشرى لتفهم العالم ، وكيفية التأثير فيه .

٢ — اللغة فى أوسع معانيها : وهى التى تشمل جميع أساليب التعبير الأدبية ، والفنية ، والعلمية فى متناول الإنسان والتى من صنعه .

٣ — نظرة عامة للمدنية : أى دراسة الأطوار التاريخية والجغرافية فى ضوء مظاهرها البشرية والاجتماعية التى تسمح للفرد بأن يدرك مركزه فى الزمان والمكان ، وأن يعرف ما عليه من ديون للماضى ، ويتفهم قيمة صلته بالآخرين .

وحول هذا المحور المشترك يمكن أى ننظم سلسلة أخرى من نواحى النشاط المتممة والملائمة للميول والاستعدادات الخاصة بالفرد ؛ فيمكن أن ندخل مثلا أنواع المهارات والنشاط التى قد يكون لها أثر كبير فى تكوين الفرد من العلوم النظرية ، وكذلك جميع المعلومات العملية المفيدة فى الحياة ، وجميع المعلومات التى تتناول دراسة صلة الفرد بالمجتمع : كالقانون ، والتربية ، وعلم الاقتصاد الاجتماعى وكذلك السياسة ، فهذه هى مواد الاختبار والمواد التكميلية التى يمكن أن يختارها التلميذ تحت ظل وإرشاد المدرس . ومن الجائز إلغاء بعض الفروع التى قد تلعب

دوراً مزدوجاً ؛ لأن كل ما يهمنا هو تنمية كل قدرة إلى أقصى حد ، وهكذا نرى أن مجال الاختيار يجب أن يكون وحدة كاملة ، وكل اختيار يجب أن يشتمل على مقدار بسيط من الثقافة الفنية ، وإذن سنبيح اختيار مادة الموسيقى أو الرسم أو الرقص مادام أى فرع من هذه الفروع سيساعد على اكتساب القدرة الفنية .

وإذا كانت كل تربية تتطلب من الفرد تكوين قدرة على النقد ، فلن يعنينا إذاً أن يكتسب الفرد هذه القدرة بوساطة التاريخ ، أو نقد الصحف ، أو دراسة بعض العلوم ، لأن المهم عندنا هو أن ينجح فى اكتساب هذه القدرة .

وسيدرب التلميذ على مواد الاختبار تحت عين المدرس الساهرة ، وسيفحص عن طريق التجارب والاختبارات مدى ما اكتسبه من القدرات عن طريق هذه المواد الاختيارية ، وذلك فى أكبر عدد ممكن من الاتجاهات ، وفى حوالى الخامسة عشرة يجب أن نكون قادرين على تمييز التلاميذ الذين يستطيعون مواصلة دراستهم وأن نعين التوجيه الفكرى والعملى للسواد الأعظم من الأطفال .

الحرية أساس التوجيه التربوى

والآن يجدر بنا أن نتساءل : كيف يمكن توجيه التلميذ نحو هذه المجموعات من الدراسات .

والجواب عن ذلك أن هذا التوجيه إنما يكون عن طريق الحرية ، ونعنى بها الحرية المنظمة ، فالمدرس الذى يلاحظ التلميذ ملاحظة كافية ، يمكنه أن يعرض آراءه عليه ،وفى هذه الحالة يكون تأثير هذا المدرس على ذلك التلميذ أقوى مما لو كان عليه عن طريق التحكم والاستبداد ؛ لأنه فى الحالة الأولى يشترك تلاميذه فى نشاطهم ، ويتناقش معهم ، ويستثير ميولا جديدة فيهم .

هذا وينبغى ألا نلتفت إلى الانتقادات التى ستوجه إلى هذه الطريقة ، وذلك لعدم اكتراثها بحالات الضعف ، أو لعدم إقامة وزن لنظرية المجهود الذاتى ، أو للصعوبات التى يجب تذليلها ، أو لنظرية الألم ، ولقد أخطأ المربى المشهور «الان» فى قوله «كل ما يثير اهتمامنا لا يثقفنا» وذلك لأن علم التربية القائم على المجهود الذاتى يخلط بين الاهتمام الخارجى الاصطناعى ، وبين الاهتمام العميق الذى يضاعف من قوة الانتباه ويركزه أشد تركيز ، فيدفع المرء إلى بذل المجهود الإرادى والنوع

الثانى من الاهتمام لا يعد غاية فى ذاته ، ولكى نستثيره يجب أن نمد التلميذ بغرض أو بمثير، سواء أكان هذا المثير هو الرغبة فى التفوق ، أو الحصول على نتيجة جيدة ، أو الخوف من العقاب أو اللوم . . . إلخ .

وهكذا ننسى أن النشاط المثمر يجب أن يكون نشاطاً مركزاً موحداً ، فما يحدث فى حالة استثارة الاهتمام هو أن شخصية التلميذ تتجزأ ، وهذا التجزؤ ناشئ عن الضغط على شخصيته ، أو عن الاستثارة لميل ثانوى ، ولذلك كان مضراً وغير قائم على أساس سيكلوجى ، فالمهم هو استثارة الاهتمام الأساسى ، وبذل غاية مجهودنا ، وكما أن الاهتمام هو نقطة البداية ، فإن وحدة الشخصية هى الأساس الوحيد الصالح لبناء الشخصية ، فنحن نحطم وحدة الشخصية عندما نربطها بما لا يمت إليها بصلة ما ، ولذلك يقول « روسو » والميل الحار أكبر مثير وهو السبيل الوحيد الذى سيؤدى بنا إلى الغرض الذى ننشده بطريقة أكيدة ، وإلى أبعد مسافة ، لأنه لن يتلاشى أثناء العمل ، وبذلك سنهدف إلى غايتنا ، كما سيحقق لنا أقصى ما يمكننا إذا عرفنا كيف نستغله وندعمه ونتبعه .

شخصية الطفل محور التوجيه

وهكذا نرى أن الطفل يجب أن يكون حراً كل الحرية فى اختيار المواد الاختيارية وأن يكون له ميل نحوها ، أو بمعنى آخر يجب أن نقدم للطفل جميع الفرص التى تسمح بتفتح قدراته وميوله واستعداداته ، وينبغى اختبار التلميذ مدة طويلة ، وأن نثير على الدوام ما يملكه من ميول واستعدادات ، وأن نقدم له مجالا واسعاً وأن ندرس شخصيته ، ونتيح له فرصة التفتح الكامل ، وذلك بالاشتراك معه فى ألعابه وحياته خارج جدران المدرسة ، والتعاون مع والديه اللذين يستطيعان إمدادنا بالعناصر الضرورية لمعرفة شخصيته معرفة كاملة ، ويجب أن نراقب باستمرار ميوله وحالات نفوره ، ونمده بكل الوسائل التى تمكنه من تجنب الأخطاء ، كما يجب أن نسمح له بالسير كيفما شاء ، وباختصار ينبغى أن نحترم شخصية الطفل وقدراته ، وهذا الاحترام يجب أن يكون صادراً من جانب الوالدين ، كما يجب أن يكون من جانب المدرسين .

الديمقراطية فى التربية والتعليم ترتبط بحرية الاختيار

وهذه الحركة التحريرية لا يمكن أن تحدث فى حدود نظام التعليم الحالى الجامد ، ذى الأقسام القليلة والمناهج الموحدة لأنها لا تقوم إلا فى ظل نظام مرن تنتظم فى سلكه ، فعلينا إذن أن نتجنب نظام المجموعات أو الطبقات الدراسية ذات الحدود الضيقة . كما يجب أن ننبذ الجمود الذى تئن به المناهج فتعجز عن ملاءمة استعداد التلاميذ وميولهم ، فالنظام الحالى لا يلائم غير تلميذين أو ثلاثة فى كل فصل ويفرض جبروته وسلطانه على الباقين ويغفل ميولهم واستعداداتهم ولا يلتفت إليها ، فعلينا أن نعالج هذا النقص وأن نقدم لكل عقلية ما يلائمها من المواد فصون الديمقراطية واحترام الفرد مرهونان فى الواقع بهذا العلاج .

وأمامنا حلان يمكن أن يساعدا كثيراً على تكييف المناهج للفرد .

أولهما : هو إنشاء قسمين « ا » ، « ب » للمواد الأساسية ، ويوضع فى القسم الأول أذكياء التلاميذ القادرون على متابعة الدراسة فيه ويوضع فى القسم الثانى أغبياء التلاميذ وهذا بالطبع بجانب الأقسام الأخرى الخاصة بضعفاء العقول والعجزة الذين يتطلبون مدرسين خاصين وطرقاً معينة .

والحل الثانى : هو أن يوضع التلاميذ ويقسموا وفقاً لدرجة علمهم وقدرتهم ، لا بحسب الفصول أو العمر فإذا لاحظنا أن تلميذاً بعد مضى سنتين أو ثلاث يستطيع دراسة اللاتينية أو الإنجليزية ، فيمكن أن يبدأ بدراسة هذه المادة من غير أن ينزل إلى الفصول الأولى التى تدرس فيها المواد الأخرى .

وإذن يستطيع كل تلميذ أن يحصل على دراسات معينة وفقاً لاستعداداته وميوله وذلك مثل الرياضيات أو الطبيعة سواء سلك طريقاً نظرياً أو عملياً تجريبياً . هذا ، وينبغى أن نلحق بالحياة والبيئة المدرسية تغييراً شاملا . ولأجل أن تتيح المدرسة فرصاً للملاحظات المتعددة ، يجب أن تفتح أبوابها على مصاريعها للطبيعة والحياة ؛ فتحطم أسوار المدرسة وتخطى التلاميذ هذه الأسوار يزودانهم بشتى الملاحظات والخبرات ويمكنانهم من تسجيل ذلك ، أو التعبير عنه كما يجرى فى الحياة الواقعية الحية ، ويجب على المدرسة أن تتبع نظاماً مرناً مألوفاً للتلاميذ بحيث يسمح لهم بالتفتح والنمو ، وذلك لأن الوضع أو الموقف الذى يجبر التلاميذ عليه لا يخرج فى الواقع عن موقف صناعى يمكن تلخيصه فى تشابك الأيدى

والانتباه السلبي ، والطفل في هذا الجو الاستبدادي الخانق الذي يفرضه عليه الراشدون لا يستجيب لما يحسه أو يعتقده بنفسه ، بل يستجيب لما ينتظر منه ، هذا إذا لم تسول له نفسه ادعاء معرفة ما يجهله ، وإذن كيف يمكننا في هذا الجو المشبع بالنفاق والرياء أن نكون التلميذ تكويناً حقيقياً أو أن نصلح المعوج فيه .

هذا وإذن فلن تهتم المدرسة التقليدية بالحديقة ، أو البستان كما أنها تبتعد عن الملاعب الرياضية ، والمكتبة ، والمعمل ، وقاعة العمل المشترك ، والأبحاث الفردية إن لم تتعارض مع ذلك. والسبب هو ما يسيطر على تلك المدرسة الكلاسيكية من نظم جامدة تقرر كل شيء بدقة شديدة ، كذلك الأعمال الجمعية التي تسوق التلاميذ إلى عمل واحد مشترك . ولن تجد في المدارس الجديدة ذلك الانتباه الجامد الذي كان يخيم على وجوه التلاميذ ، ذلك الانتباه الذي ينهار إذ ما حامت فراشة في سماء الفصل ، أو طرق مسمع التلاميذ أزيز طائرة تحلق في الفضاء ، وما أشبه تلك المدارس الجديدة بخلية من النحل تتعاقب فيها الأبحاث ، ويعتمد فيها على الرجوع إلى الوثائق كما تعرض فيها الاكتشافات والتجارب الفردية والجمعية ، وتسجل النتائج ، وتدون المذكرات الخاصة ، وتحفظ في سجلات خاصة أو بكتاب الحياة «البرومات» وتحرر الصحف ، والمجلات ، والمذكرات تحريراً جمعياً ، وتقوم المحاضرات ، ويسود العمل الحر المختار وينطلق التعبير التلقائي وفق ميل التلميذ ورغبته .

المدرس مرشد وموجه

وينبغي أن يقلل عدد المدرسين ، ولو في السنوات الأولى على الأقل ، ليكون التعاون بينهم أشد وأوثق ، وملازمتهم للتلاميذ إذا دعت الحاجة أتم ، وحتى لا يقوموا بنفس الدور الذي يقوم به زملاؤهم في المدارس القديمة ؛ لأن وظيفتهم هي : أن يكونوا مرشدين ومربين ؛ فلا يفرضون أي عمل على التلاميذ ، بل يثيرون فيهم الرغبة في القيام به ، ويرشدونهم إلى الوسائل في حل مشكلاتهم ، لا إلى حلولها ، ويتركونهم يبحثون بأنفسهم عن الحقيقة بدلا من فرضها عليهم ، وهكذا يتمكن ، التلميذ من هضمها بنفسه ، ويستطيع في ظل هذا النظام الحر أن يبني شخصيته . وفي الفصل سيتخلى المدرس عن معقده ليطوف بين التلاميذ ، ويتنقل بين مجموعاتهم ، وسيعلمهم كيفية أبحاثهم ، والرجوع إلى المراجع

والكتب ، وسيلجأ دائماً إلى الطرق الحية الحديثة التى تترك لكل تلميذ الفرصة لاختيار المشكلات .

ويجب أن نهيئ فى المدرسة جوًّا عائليًّا، ونزودها بقاعات متعددة ، يباشر فيها التلاميذ نواحى النشاط المختلفة : فننشئ المعامل ، والمكتبات ، وقاعات المناقشة ، والنوادى ، والفرق الموسيقية ، والمسرحية ، والرياضية ، ومن المستحسن أن نوجد بقرب المدرسة ملعباً رياضيًّا ، أو حوضاً للسباحة ، أو بستاناً ، وذلك لأن كل هذه الأماكن ستتيح للتلميذ مباشرة النواحى المتعددة للنشاط . أما الحصص فتشغل بالأعمال العقلية ويمكن أن ندخل فى هذه الحصص المواد الأساسية التى يتكون منها المحور المشترك الذى أشرنا إليه آنفاً وهو : اللغة — والعلوم — ودراسة المدنية ، أو عرض الثروات الأساسية التى اكتسبها الجنس البشرى :

وكل مادة من المواد يحسن أن تدرس على صورة مركز اهتمام ، وهكذا نسمح للطفل أن يركز اهتمامه فى عمله ، وأن يصرف وقته فيه . والطرق الحديثة تفضل هذا التركيز ؛ لأن العناء الذى يسببه يقل عن العناء الذى ينتج عن التشتيت المستمر بين المواد المختلفة .

وتتطلب هذه الطرق أن تجمع المواد فى وحدات زمنية وفترات منظمة تقدر كل فترة بثلاثة أو ستة أشهر ، ويحل محل الامتحانات والاختبارات التقليدية اختبار مدى الاكتساب فى هذه المواد فى نهاية كل فترة .

وأما الحصص التى تكون بعد الظهر فتخصص إما للفروع الخاصة أو التكميلية ، وإما لنواحى النشاط الحرة ، والأعمال اليدوية ، وسيخصص يوم أو نصف يوم للزيارات ، وهى عبارة عن رحلات جغرافية وتاريخية وعلمية وفنية ، أو زيارات للمصانع والحوانيت والمرافق العامة أو الاجتماعية ، ويلاحظ أن هذه الزيارات أو الرحلات ذات علاقة بكل مادة من المواد الأساسية التى تدرس فى الصباح ، ويسجل التلاميذ الملاحظات ويدونونها أو يجمعون النباتات والأحجار ، وينبغى أن يقدموا عقب هذه الرحلات مذكرات فردية أو جمعية .

الملاحظة المستمرة للطفل تحقق أهداف التربية

ويجب أن نتذكر أن الأغراض التى ننشدها من التربية الحديثة لا يمكن تحقيقها إلا بملاحظة مستمرة ودقيقة للطفل ، والوقوف على شخصية كل طفل على

انفراد ، فالتربية الحديثة لا تهتم بتكوين هذه الشخصية المجردة التى اعتدنا تكوينها منذ قرون بعيدة بطرق كلاسيكية ، فمثل هذه الشخصية لا يمكن أن توجد إلا فى جو من الخضوع التام الذى كان يطبع الطفل على الخضوع والاستعباد ، ويهدم فيه جميع قدراته ، أما الشخصيات التى ننشدها فلا يمكن أن تتفاعل بنفس الطريقة مع أنواع الثقافة إلا إذا أعملنا يد الإصلاح فيما نملكه من الطرق ، وما دام كل اهتمامنا منصبًّا على الاحتفاظ بالشخصية الكاملة ، فينبغى أن نمد كل تلميذ بالثقافة التى تلائمه ولا نهتم بناحية معينة مع كل تلميذ ، بل نتناوله كوحدة عقلية ونهتم به عامة . وللإلمام بشخصية التلميذ وذاتيته إلماماً تامًّا ، ومعرفة الاتجاهات التى تمكنها من التفتح على أكمل وجه ينبغى أن نهيئ الفرص لاختيار أكبر عدد ممكن من نواحى النشاط اليدوية والفكرية والاجتماعية ، وعن طريق ذلك يمكننا أن نقف على الميول والقدرات أو النقائص أو الاستعدادات لكن بطريقة أفضل من الكتب وبذلك يمكن أن ننمى البعض وأن نعالج البعض الآخر ، فالألعاب والرحلات ونواحى النشاط المختلفة ، وسلوك التلميذ إزاء زملائه أو الكبار داخل جدران المدرسة أو خارجها ، ونشاطه فى الحقول أو المتاحف أو المصانع ، وسلوكه إزاء جمال الطبيعة ، وموقفه من الأبطال وعظماء الرجال — كل ذلك سيمدنا بالمعلومات القيمة فى توجيه شخصيته توجيها سليما .

وينبغى أن نمد الطفل بقدر معين من الحرية كى يعبر عن استعداداته الطبيعية وهذا التعبير ضرورى ، لأنه يساعدنا فى معرفة اتجاهات شخصيته ، ويمكننا أن نحصل على هذا التعبير عن طريق العمل المطلق ، والتنظيم الحر ، والمناقشات العائلية ، ولهذا يجب كسر جميع الحواجز التى تفصل بين المدرسين وبين التلاميذ ، أما العلاقات بين المدرسين وأولياء الأمور فيجب أن تكون وثيقة ، إذ من الضرورى أن نستنير بأولياء الأمور فى معرفة بعض نواحى الشخصية أو مشكلاتها ، لأنهم أقدر على تحليل وتفسير بعض الصفات فى شخصيات أبنائهم ، وأدق فى بيان العادات أو بعض المواقف الاجتماعية ، ومن المفيد أن نسترشد بآرائهم أثناء السنة الدراسية فى معرفة كل ما يطرأ فى حياة الطفل من حوادث .

وإن زيارة المدرس لمنزل ولى الأمر قد تكون ذات قيمة أكبر من هذه المقابلات التى تقتصر منها على المناقشات ، وأخيراً فنحن نرى أن يساهم أولياء

الأمور فى التنظيم المدرسى حتى يمكن أن نهيئ الجو العائلى فى المدرسة على الوجه الأكمل .

نظام التقرير الشامل لكل تلميذ بدلا من نظام الدرجات

ومن الأجدى أن نستبدل نظام التقرير الشامل لكل تلميذ بدلا من نظام الدرجات بنظام التقارير لأن الدرجات والترتيب والتقديرات توجه الاهتمام إلى النتيجة الخارجية ، ولا تعير الفوائد الحقيقية التى تعود على التلميذ من أعماله أدنى اهتمام ، وقد يقال إنه من العبث أن نتجاهل قيمة التنافس الذى ينشأ عن هذه الدرجات والتقديرات ولكن يمكننا أن نقول : إنه يمكن استبدال هذا النوع من التنافس غير الحر ، بنوع آخر محبوب ، يقارن فيه التلميذ نفسه كلما تقدم فى الدراسة ، فهذا النوع من التنافس مقبول ومشروع ، وإنه — على فرض — إذا كانت الدرجات التى تقدر بها الأعمال تثير التنافس بين بعض التلاميذ ، فإنهم بذلك لن يحبوا الثقافة لذاتها ، وإنما يعدونها وسائل لغايات نفعية .

اجتماعات المدرسين

وينبغى أن يعقد المدرسون اجتماعاً أسبوعياً خاصاً لدراسة شخصية كل تلميذ فى ضوء الملاحظات التى دونت عنه ، وفى النهاية تسجل نتائج هذه المناقشات فى سجل خاص بكل تلميذ ، وهذه السجلات ستصاحب التلاميذ منذ فجر حياتهم الدراسية إلى نهايتها ، وهى تضم النتائج المدرسية ، وجميع الملاحظات الخاصة بحياة التلميذ ، العقلية والوجدانية والاجتماعية والخلقية وكذلك الخاصة بنشاطه الجسمانى .

وهكذا نرى إلى أى حد يتطلب التوجيه جميع طرق التربية الحديثة ، أو قل : إنه أساس المشكلة التربوية الحاضرة ، وإنه باستناد هذه المشكلة ، أى مشكلة التوجيه على علم النفس ، ومراكز الاهتمام والعمل الجمعى فقد أظهرت لنا — هذه المشكلة — أن أهم اتجاه إصلاحى هو : استبدال المدارس التقليدية بالمدارس الحديثة .

خامساً : الطرق العملية لتحقيق التوجيه التربوى

لن أتناول بالتفصيل هنا دراسة الطرق التى يجب أن ينهجها التوجيه ؛ فهذه الطرق لا يمكن التثبت منها إلا عن طريق التجارب ولن أتكلم إلا عن المجهودات التى بذلها علماء النفس المعاصرون ، وعن النتائج التى كانت بنت تجارب العلماء

الخاصة . والمهم هو أننا إذا قبلنا مبدأ التحقيق الذاتى بالنسبة للطفل وهو مبدأ أساسى ، وإذا اعتمدنا على الاعتبارات التربوية الصحيحة فى تدعيم هذا المبدأ فإننا نكون واثقين من النجاح الذى ننشده وإننا لانسمح للراشد أن يتدخل فى أعمال الطفل إلا بصورة غير مباشرة وفق ما أباحه « روسو » وما يصح لنا أن نقوله من غير تردد هو أننا يجب أن نستخدم شتى الوسائل والطرق بلا استثناء لسبر نمو الشخصية ، ومعرفة اتجاهاتها ، وإذن فلا يمكننا أن نهمل طريقة الإلهام النفسانى ، وهى التى لا يمكن أن يسد مسدها طريقة أخرى أفضل منها كما لا يمكن أن نهمل اعتبارات شخصية الطفل ، وهى التى سمحت لكثير من المربين أن يتناولوا بالإصلاح ما أفسدته الطرق الكلاسيكية القديمة ولكن ليس معنى هذا أن نحط من شأن الوسائل الحديثة التى أمدنا بها علم النفس ، وهى طرق الاختبارات ذات الفضل الكبير فى الواقع ؛ فهذه الطرق الموضوعية يمكنها أن تثير بعض المشكلات المعينة والمحدودة إلى أن تكشف الأيام عن مدى صحتها ومقدار أثرها.

١ — الملاحظة السيكولوجية للطفل

وإن المربين الذين أثارتهم هذه المشكلات لن يترددوا فى أن يضيفوا إليها آلاف الاختبارت المتصلة بها . ومن أهم ما يجب أن يقوم به المدرس الملاحظة السيكلوجية للطفل، ولن يضيع وقته فى سبيل ذلك ؛ لأنه من الممكن أن يقوم بهذه الملاحظة بطريقة مجدية أثناء التمارين المدرسية . وإنه لمن المحقق أن نشاطنا التربوى متوقف فى الأصل على معرفة تامة بالطفل ، وجميع المربين يعرفون بأية سهولة يمكن إيجاد الفرص للتأثير عليه وذلك بتوثيق العلاقة معه وازدياد الصلة به .

٢ — صبغ وسائل الملاحظة بالصبغة العلمية

ولكن قد يقيم نضج الشعور بالذات والشعور الاجتماعى عند الطفل بعض الصعوبات فى وجه هذا التحليل السيكلوجى . كما أن إهماله وعدم الاكتراث بحالات الصراع الكامنة فيه، يسوقان إلى الأخطاء فى فهم شخصيته ، وإلى تكوين حالات شديدة من الكبت ، مما قد يؤدى أحياناً إلى تصدع فى شخصيته . فالمهم هو أن نصبغ وسائل الملاحظة المذكورة بصبغة علمية ، ونربطها برباط وثيق ومن هذا نرى أن جميع مظاهر النشاط الدراسى فى الفصل تلعب دوراً كبيراً فى الكشف عن اتجاهات الشخصية ، وبذلك يمكن أن تحل محل العديد من الاختبارات .

٣ – القراءات والرحلات تكشف عن شخصية الطفل

وما دمنا ننبذ طرق التعليم المتزمتة ، تلك الطرق التى لا تسمح إلا بالحكم على القدرة ، والقدرة اللغوية ، وما دمنا نغفل التمارين التقليدية كالمسائل التى يكتبها التلاميذ ، فإننا بذلك لن نفقد الوسائل التى يمكن اتباعها فى ملاحظة الطفل : فإنه حتى الدرجة يمكن بتحليلها وتفسيرها أن تمدنا بالمعلومات الوفيرة . ويمكن أن نهيئ العدد الكبير من القراءات والحوادث ، وأن نقوم برحلات متعددة ، فكل هذه الأمور كفيلة بالكشف عن نواحى شخصية الطفل ، وبهذا يمكننا أن نشجع التلميذ على إبداء حكمه إزاء سلوك الأشخاص الذين يلتقى بهم فى مطالعاته ، كما نشجعه على إعلان رأيه فى جمال ما يتناوله من القطع ، أو فيما يشاهده من الآثار أو المبانى خلال الرحلات ، أو فيما نشاهده على الشاشة من الموضوعات التاريخية والجغرافية ، والعلمية . كما يمكننا أن نطلب إليه استنباط المغزى بقصة ما كان قد قرأها أو ألقيت عليه ، أو مثلت أمامه . كما نستطيع أن نكشف عن قدراته على الفهم عن طريق تفسيره للصور التاريخية ، والجغرافية ، أو القطع الأدبية الصعبة . ويمكننا اختراع اختبارات مصورة الغرض منها : وصف الصور ، وذكر ما يشاهد فيها بالتفصيل . كما يمكننا فحص القدرة على التخيل بأن نحذف بعض الفقرات من قطعة ما كما نستطيع الكشف عن القدرات اللغوية بواسطة التمرينات التى ذكرها « دكرولى وبويز » فى كتابهما « تطبيق الاختبارات العقلية » ، وفى كتاب « كلابريد » كيف يمكن أن نفحص الاستعدادات عند الأطفال ؟ » ، وكذلك يمكن أن تزودنا تمارين الإملاء ، وتسميع الدروس بالفحص عن قدرة الذاكرة ، وبيان المدى الضرورى لاكتساب الأشياء المحفوظة . وهكذا نرى أن جميع التمارين يمكن أن تصبح وسيلة لفحص الطفل ، واكتشاف قدراته ، وسنقارن نتائجها بالنتائج التى حصلنا عليها من الاختبارات ، وهذه المقارنة بين النتائج مجدية ، لأنها تؤكد مدى صحة فحصنا للطفل إذا كانت متقاربة أو متطابقة مثلا ، أما إذا كانت متباعدة فإنها تشير إلى الاتجاه الذى يمكن أن ينمو الطفل فيه على الوجه الأكمل .

٤ – فضل الاختبارات فى الكشف عن شخصية الطفل

وفضل الاختبارات الوحيد الذى لا يمكن أن ينازع فيه هو : أنها بالرغم من

عدم صحة دعواها العلمية ، قد كفلت تنظيم الملاحظة وتوسيع مجالها إلى درجة لا تقبل التشكك في هذا التوسيع طالما نطبقها على الأطفال . وبالإضافة إلى هذه القيمة النظرية نجد أن قيمتها راجعة إلى موضوعيتها ، وفحصها للقدرات الفطرية ، بصرف النظر عن مقدار الاكتسابات ، أو صعوبات التعبير التي قد تخفي طبيعتها الأصلية. وإن تدرج هذه الاختبارات كفيل بالتثبت من صحتها .

٥ – أهمية اختبارات الذكاء في وضع الطفل في مكانه المناسب

ويجب علينا أن نميز من بين الاختبارات تلك التي تقيس المستوى العقلي للطفل، وتبين ذكاءه . فهذه الاختبارات مفيدة جداً في بداية العام الدراسي ؛ لأنها توقفنا بسرعة على المستوى الذي وصل إليه التلاميذ ، وتسمح لنا كذلك بتوزيعهم حسب مستواهم ، وإن كانت هذه الاختبارات لا تنفعنا كثيراً في معرفة اتجاهات الخلق والشخصية ؛ لأن وسائلها لا تهتم بذلك ولا تسجل سوى مستوى الذكاء العام .

٦ – اختبارات المعرفة والكشف عن نواحي القوة والضعف

وهناك كذلك اختبارات المعرفة ، التي تكشف عن مدى تحصيل المعلومات في أي ميدان من الميادين ، وهي إما جمعية أو فردية ، وهذه الاختبارات تحول دون ضياع وقتنا ، وذلك لأنها توقفنا على حالة الطفل من حيث القوة والضعف ، فنوجه الاهتمام إلى ما يعسر على الطفل من موضوعات ، بينما تهمل الموضوعات السهلة التي يلم بها الطفل إلماماً كافياً .

هذا وإن العناية بالملاحظة الدائمة لتضفي على عملية تكوين شخصية الطفل نوعاً من التنظيم ، ولكن إذا كانت المعلومات تعد أساس كل ثقافة خاصة فإنها تقودنا إلى الماضي ، ولا تسمح بتعيين اتجاهات الشخصية كما لا تفسح المجال للتنبؤ بها في المستقبل .

٧ – اختبارات الاستعدادات هامة لتوجيه الطفل

وهناك كذلك عدة اختبارات للتوجيه ، وهي الاختبارات التي تقيس الاستعدادات ، وتشتمل على دراسة تحليلية للوظائف الأساسية التي تميز كل فرد، فورقة اختبار « فيشي » تدرس أنواع الذاكرة المختلفة ، ذاكرة الأشكال الهندسية والذاكرة العملية والذاكرة المنطقية ، وكذلك هناك اختبارات أخرى لقياس

التخيل والفهم والقدرة على النقد ، والذكاء العددى . وسهولة الترابط اللغوى ، ومدى سرعة الاستجابة اللغوية .

وبما أن تدرج الاختبار يسمح بتنظيم النتائج بصورة عشرية (أى مجموعات مكونة من مائة تلميذ تتكون كل مجموعة منها من عشرة تلاميذ فى مستوى عمر زمنى واحد) فإن تعيين المستوى الذى وصل إليه كل طفل أمام كل مجموعة عشرية (أى مكونة من عشرة) يصبح أمراً ميسوراً .

وإذا أوصلنا الدرجات التى حصلنا عليها بخطوط فإننا نحصل على « بروفيل » سيكلوجى للطفل ، وهذا القطاع الجانبى يشير إلى مميزات التلميذ ونقائصه . وهناك اختبارات مشابهة للفرد وشخصيته وهى تلعب دوراً كبيراً فى الامتحانات العامة التى تجريها الدولة .

٨ – الاختبارات الفردية أقدر على كشف القدرات من غيرها

وكل علماء النفس التجريبيين ومؤلفى الاختبارات متفقون على أن أهم شىء فى الاختبار إنما هو تفسيره ، وعلى ذلك نرى أن الاختبارات الفردية أقدر على كشف صفات خاصة بالمراحل المختلفة ، وليست خاصة بالفرد فجميع الأطفال مثلاً يظهرون فى بعض القدرات أكثر من غيرها ، وذلك لأن الذى يختفى فى الاختبار الجمعى ونتائجه هو كيفية الرد على الأسئلة وكذلك العمليات التى أدت إليها ، فقد يحدث أن تكون الإجابة الصحيحة نتيجة للصدفة البحتة ، وقد يحدث كذلك أن يكشف التردد فى الإجابة عن قدرة عقلية فائقة ، ويقول « بيريه » إن الردود الصحيحة نفسها ، ليس لها نفس المعنى السيكلوجى ، لأن بعض هذه الإجابات قد جاءت نتيجة لترابط شكلى بحت ، أو لتصور المدركات ، كما يحدث أحياناً فى الاختبارات التى يطلب فيها تكميل أو تصحيح سلسلة من الكلمات أو الأعداد .

زيادة على ذلك نرى أن نتيجة الاختبار قد تتغير حسب مقدار التعب ، ولذلك يرى دائماً علماء النفس أن يستعمل الاختبار فى نفس الظروف (الزمن – اعتدال الجو – راحة الفكر) وبالرغم من ذلك فإنه من السهل أن نلاحظ تغيرات مهمة فيما يختص بقدرات بسيطة كقوة التذكر عندما نكرر الاختبارات فى أشكال متشابهة – هذا ما أدى « ببينيه » – إلى تصنيف الاختبارات التى تميز الذاكرة البصرية عن الذاكرة الحركية والذاكرة اللغوية والذاكرة اللمسية ، كما لاحظ

أيضاً تغيرات حسب موضوع التذكر (أعداد — ألفاظ — ألوان) أوحسب العمليات التى يجب أن تستعمل .

وإذن فيمكننا أن نتذكر لحناً موسيقياً إما من ناحية تذكر الصوت ، وإما من ناحية تمثيل النغمات على السلم الموسيقى ، كما يمكننا أن نتذكر أرقاماً بصرية أو سمعية أو حركية ، وقد يكون التلميذ « ا » عاجزاً عن تسجيل ذكرياته ، أو ملاحظاته شفوياً بينما يكون على قدرة فائقة فى التذكر أو الملاحظة بطرق الرسم .

القدرة على التذكر

هذا وما هو جدير بالاهتمام هو أن قوة التذكر عند الطفل الواحد — بصرف النظر عن وسائلها ، أو طريقتها التعبيرية — تختلف باختلاف الميل نحو الموضوع المراد تذكره ، فهناك مثلا التلميذ « زيد » وهو تلميذ يستطيع حفظ الصفحات من اللاتينية من غير أن يستسيغ معناها ، ومع ذلك يكون عاجزاً عن تذكر الحوادث التاريخية أو المعلومات الجغرافية ، وعلى العكس من ذلك التلميذ « عمرو » الذى يعشق الجغرافيا ، وله إلمام عجيب بأسماء مواقعها ، بينما يظهر عجزاً واضحاً فى حفظ مصطلحات العلوم ، وأغرب حالة من هذا النوع ، هى حالة التلميذ « خالد » الذى كان يميل ميلا شديداً إلى حفظ دليل السكك الحديدية مع مواعيد قاطراتها ، بينما كان فى نواح أخرى بيِّن الضعف فى القدرة على التذكر .

فهذه الاختلافات التى تشبه الاختلافات التى نلاحظها فى الاختبارات تذكرنا بأمر واحد معروف ومقبول من الجميع وهو ؛ أن التذكر وظيفة ، هو أن يجعل الاستعدادات الوجدانية والميول أو الإدارة فى حالة الحركة ، وهو فوق ذلك عنصر أساسى من عناصر تكوين الشخصية ، ولا ننسى نحن الكبار ما نعانيه أحياناً إزاء تذكر بعض الذكريات ، فبينما ننسى بعضها نتذكر البعض الآخر بغاية السهولة لأنه يمت إلى ميولنا بصلة شديدة تنطبع فى أذهاننا كما نعلم جميعاً قوة الذاكرة التى تصاحبها صدمة انفعالية ، ومع كل ذلك فلا يسعنا إلا أن نقول إن القدرة على التذكر تتوقف بالطبع على سهولة الفهم ، والقدرة على إصدار الأحكام والتنظيم وأخيراً على القدرة على الانتباه ، تلك القدرة التى تتغير حسب الظروف .

القدرة على الانتباه

وما قلناه عن التذكر يمكن أن نقوله عن الانتباه ، والذكاء والميل والإرادة ، وكافة القدرات البشرية ، وهذا يدل على أن القدرات والاستعدادات لا يمكن فصلها أو عزلها ، وأن القدرة البسيطة نفسها قد تثير استعدادات كامنة وغير مميزة فمثلا الاختبار المشهور وهو « اختبار حذف الحروف » يقيس الانتباه وتتوقف نتائجه على الدقة البصرية للتلميذ وعلى قدرات الاستجابات الحركية ، وعلى الحركات الآلية أيضاً بالرغم من أن هذه العملية الأخيرة تنفى وجود الانتباه ، وليس معنى فشل فرد فى هذه الاختبارات أنه عاجز عن دوام الانتباه فى مسألة يميل إليها ويتعلق بها .

والمهم على كل حال ، هو معرفة الظروف والطرق التى يستطيع بها الفرد أن يقوم على الوجه الأكمل بتركيز انتباهه وبذل المجهود الضرورى لتكوينه ، والذى يهمنا هو فحص جميع القدرات ، وترجع صعوبة القياس إلى أن علم النفس الحديث قد تمسك بنظرية الملكات المنعزلة ، وقسم نواحى النشاط العقلى بالنسبة لوظائفها البسيطة المميزة ، ولكن ليس من المؤكد أن تكون قدرات كالقدرات اليدوية منفصلة كل الانفصال عن القدرات العقلية ، لأن مستواها يتوقف — إلى حد كبير — على المستوى العام للذكاء .

٩ — ملاحظة اتجاهات الميول والاستعدادات

وكذلك يهمنا فيما يختص بالتوجيه ، ملاحظة اتجاهات الميول والاستعدادات التى تقوى أو تضعف من القدرات التى تحدثنا آنفاً عنها ، وبمعنى آخر يجب أن نبحث عن أصلح مجال تقوى فيه الذاكرة ، ونسمح لاتجاهات الذكاء والنشاط العملى لكل طفل أن تعبر عن نفسها بسهولة وبصورة قوية ، ولذلك سنختبر الاتجاهات الحيوية لميول الطفل وشخصيته .

وسنبحث عما إذا كانت تتجه نحو الأشياء العملية ، أو الأشياء النظرية ، أم تتجه نحو العالم الحيوانى ، أو نحو العالم الجمادى أم تتجه نحو الأمور الثقافية أو الأمور الاجتماعية ، أو نحو نواحى النشاط العقلية ، أو نواحى النشاط العملية ، كما ستحقق إذا ما كانت الميول العملية هى التى تحث الطفل على النشاط ، أم الميول التأملية ، كما سنبحث فيما إذا كان شديد الحساسية للحاضر فيستجيب له بسرعة ، أم

يحول نظره إلى الماضى ، وأخيراً سنبحث فيما إذا كانت تدفعه دوافع فردية أو اجتماعية ولا شك أنه كلما تقدم الطفل سيتمكن من تحديد هذه الدوافع ، فإذا رأينا فى المبدأ أن الطفل يميل إلى البيئة الطبيعية فعلينا أن نتحقق ما إذا كان يفضل النباتات أم الحيوانات فيما بعد . كما سنلاحظ الطفل الذى يميل إلى النواحى الثقافية ، ونرى إذا كان سيصرف اهتمامه إلى العلوم الطبيعية أو العلوم العقلية أو الفنية ، وهذا التحديد الذى نرى أهميته بكل وضوح يمكن أن نستخدم فى سبيله جميع التمرينات المدرسية التى سنختارها لتحقيق هذا الغرض « أى التحديد » كما قد يكون لاختبار كتب معينة فى المكتبة ، أو للأعمال الجمعية التى تعد بمهارة ، أو للاهتمام الذى يظهر خلال الرحلات الفضل الكبير فى كشف جميع الدوافع والاستعدادات إذا ما أقمنا وزناً للحرية والذاتية والنشاط الحيوى .

١٠ — مبدأ وحدة الفرد وتكامله وأثره فى التوجيه المدرسى
« مبدأ وحدة الشخصية »

هذا وإن البحث عن : الاتجاهات ، والمميزات العامة للذاتية ، وعن الاستعدادات البارزة ، ليطابق المبدأ الذى يهمله — أحياناً — الباحثون النظريون ، ذلك المبدأ الضرورى لرجال التربية العملية وهو « مبدأ وحدة الفرد وتكامله » فهذا المبدأ فى مجموعه . أى جميع الاستعدادات الذاتية والاجتماعية ، وهى غير الاستعدادات العقلية أو الجسمانية . ولا شك أنها فيما بعد ستستخدم القدرات وتسلك بها المسلك الصحيح الذى يجب أن تسلكه هذه القدرات .

ومنذ زمن بعيد لوحظ فى التوجيه المهنى أن النجاح أو الفشل فى المهنة يتوقفان على الخلق كما يتوقفان على الذكاء أو الاستعدادات الفطرية ، وأن ميول الفرد ، وقوة إرادته ، ورغبته فى النجاح ، واستعداداته للعمل كل ذلك يحدد الاتجاه الذى يجب أن تسير فيه قدراته .

ويمكننا أن نلاحظ — كذلك — فى البيئة المدرسية — حالات كثيرة من استبدال بين القدرات ويجب علينا فى كثير من الأحيان أن نقيم وزناً للنزعات الوجدانية فى عمليات الإرادة ، ونحسب لها كل حساب ، لأنها قد تكون ذات تأثيرات فردية ، أو اجتماعية وهذه التأثيرات هى التى ستسهل عملية التعويض للقدرات الضعيفة ، أو

عملية الاستبدال للنزعات الناقصة وإن هذه الميول والرغبات قليلا ما تتلاءم مع الاستعدادات الطبيعية . كما أشار إلى ذلك «أدلر» فقد أثبت أن كثيراً من النقائص يمكن تعويضها ، وشواهد ذلك كثيرة منها ما انتهى إليه أمر «ديمستين» خطيب اليونان المفوه بعد أن كان فى أول أمره ألكن وعيياً .

ويقول «أساتذة علم النفس» إن الميول الطارئة تخفى القدرات الحقيقية ، وعلينا أن نميز تماماً بين الرغبات والاستعدادات الفطرية ، وإنه كما يوجد بعض نزعات خلقية قد تؤخر نمو القدرات ، كذلك توجد قدرات مكتسبة عكس القدرات الطبيعية تؤثر على تكوين الطفل تأثيراً كبيراً .

ومن هنا نرى أنه من الواجب على المدرس الذى يباشر عملية التوجيه أن يوسع من مجال القدرات : الطبيعية ، والعقلية لتشمل دراسة الخلق بأكمله ؛ فقد يحدث أن يميل الطفل إلى ناحية لا تشير إليها قدراته ، كما قد يسلك ناحية من النشاط لن يقدر على تحقيقها لعدم وجود القدرات الكافية لذلك ، بينما تسكن هناك بعض العوامل الأخرى التى تلعب دورها فى سد النقص رغم شدتها ، وذلك لتجردها من أى مثير وجدانى ، أو إرادى ، أو اجتماعى . وهذه الحالات لا يمكن الكشف عنها إلا بصهر الطفل فى بوتقة الاختبار .

ومما هو ثابت : أن حالات النجاح أو الفشل لا تفيد التربية : لأن الحالات الوجدانية ، والتأثيرات الاجتماعية ، وحالات الميل أو النفور التى تثيرها البيئة و ... أو بالاختصار مجموع الخلق ، إنما هى فى الواقع التى يمكن أن نستخلص منها نتائج مختلفة عن النتائج التى يمكن استخلاصها من الدراسة الدقيقة للقدرات المنعزلة وإذن فالذى يهمنا كثيراً إنما هو وحدة الشخصية ؛ فكل صفة منعزلة من صفات الشخصية ليس لها إلا قيمة سطحية ، ويقول الدكتور «والون» : إن الذى يعطى لأى صفة معناها الحقيقى هو المجموعة التى تنتمى إليها هذه الصفة وإن «علم الخلق» الذى لمسنا أهميته فى التوجيه خاضع لمبدأ التكامل والملاحظة الكلية ، وذلك لأن العنصر البسيط فى الخلق من الصعب فصله ، كما أن النتائج والتعبيرات الخارجية التى نريد قياسها ليس لها أى معنى كبير فى حد ذاتها إلا إذا اعتبرت جزءاً من الكل الخلقى أو الوحدة الخلقية .

وقد أجريت سلسلة من الاختبارات الخاصة بالحالة الوجدانية عن طريق أسئلة

وقد استطاع المجرب أن يستخلص بعض صفات الخلق عند الأطفال ، وذلك بعد سماع الإجابات عن عشرة أسئلة فقط .

فبعض التلاميذ قد صاح قائلا : ها هو ذا طفل خاضع لنظام شديد ولا يستطيع الحديث عما يشعر به ، وفعلا كان هذا الطفل ينحدر من أسرة كثيرة العدد شديدة القسوة فى تربية أبنائها ، كما أظهر الاختبار أن ثلاثة من الأطفال قابليتهم للانفعالات معدومة وهؤلاء كان مدرسهم يعرف عنهم أن حساسيتهم شديدة وكان أولهم من النوع المنطقى خجولا له قوة نادرة فى ضبط نفسه ، وكان يخفى جميع التغيرات الانفعالية الخارجية ، وكان الثانى من النوع اللمفاوى ، وكانت استجاباته بطيئة جداً ولكنه كان شديد الحساسية للمواقف المثيرة التى كانت تواجهه ، أما الثالث فقد ظل سراً مبهما .

وعندما فكر المجرب فى سبب هذا التناقض اهتدى أخيراً إلى أن قياس شدة الحساسية الانفعالية عند الفرد حسب المظاهر أو التعبيرات الخارجية لا يفيدنا كثيراً ؛ ذلك لأنه من الممكن ألا تظهر أى آثار انفعالية تعرب عن حساسيتنا . أو لأننا بالرغم من شدة حساسيتنا نستطيع ضبط أنفسنا ، أو لأننا نفقد وسائل التعبير عن انفعالاتنا وإذن فالحقائق لا توجد فى المظاهر الخارجية الخداعة ، ولكن فى العلاقات الصعبة القياس والتحديد الموجودة بين القابلية للانفعال المجرد ، وبين القدرة على ضبط النفس أو التعبير عن هذه الانفعالات . وهكذا نرى أنه يهمنا من الناحية التعليمية أن نميز بين قابلية للانفعال تعتمد على أسس مزاجية ، وبين قابلية ذات صبغة عقلية ونفسية .

ومن هذا البحث السابق يمكننا أن نستنتج ما لأنواع الشخصيات من قيمة كبيرة ، وأهمية خطيرة : فكما أن القابلية للانفعال أوعدمها قد تساعدنا فى تصنيف الأفراد ، وتخبرنا عن الاتجاه الأدبى ، أو العلمى أو الفنى ، أو الذاتى ، أو الموضوعى ، كذلك نرى أنه يهمنا أن نميز بين الشخصيات المنبسطة التى توجه أنظارها دائماً إلى الخارج ، وتلتفت إلى الموضوعات الخارجية التى تجرى حولها و بين الشخصيات المنطوية التى توجه أنظارها دائماً إلى الداخل ، وتنكمش على نفسها وتركن على التأمل فى ذاتها .

كما يمكن أن نقسم الأفراد إلى عقليين ، أو إحساسيين وإلى إلهاميين ،

ومنطقيين ، كما يمكن أن نميز من الناحية الاجتماعية ، الاجتماعيين أو الاتحاديين وهم الذين يسهل عليهم الاندماج فى البيئة المحيطة بهم عن غير الاجتماعيين أو المتنافرين وهم الذين لا يندمجون مع غيرهم .

هذا وإن اندماج كل نوع من أنواع الشخصية مع اتجاهات الميول الخاصة ينتج عنه نتائج مدرسية أو مهنية مميزة كل التمييز ؛ فالنوع العقلى المنبسط الذى تلفت أنظاره البيئة الطبيعية حوله ، ذلك النوع القليل القابلية للانفعال يمكن أن نخلق منه المدقق ، أو الباحث العلمى ، كما يمكن أن نخلق من النوع المنطوى المنفعل الذى يهتم بالثقافة أديباً أو فنياً فى المستقبل . ويقول « يونج » إن هذا التميز يمكن أن يكون مبكراً .

وأول علامات الانبساط عند الطفل هو سرعة تكييفه مع البيئة والاهتمام البالغ الذى يظهره نحو الأشياء ، وبالعكس تكون بشائر علامات الانطواء عند الطفل المنقبض صاحب الأساليب التأملية والخجل البارز والقلق إزاء المواقف الجديدة عليه .

ولكن على الرغم من تنوع الشخصيات ينبغى ألا ننسى أن كل فرد على السواء شبيه بالآخرين ، وفريد فى نوعه . وأن لكل قاعدة استثناء ، وأن تشابه الأفراد وانفراد كل فرد بذاتيته هما أساس كل دراسة للطفل ؛ لأنها ينبغى أن تكون خاصة وعامة فى آن واحد ، ولهذا يجب أن نبحث فى كل طفل عن الكيفية التى تتحقق معها شخصيته على الوجه الأكمل . ونعرف الاتجاهات الأساسية والنقطة المركزية التى تنتظم حولها جميع العناصر . كما يجب أن نقيم وزناً لشتى مظاهر الشخصية ، وذلك بالالتجاء إلى العلوم التى قد تعيننا فى إبراز هذه العناصر وتلك المظاهر . كما سيكشف لنا علم النفس الشكلى عن أثر العقل على الجسم ، زيادة على ما يظهر التحليل النفسى من خبايا الشخصية ، وما يمدنا به علم فحص الخط من تعبير الكتابة عن بعض النزعات الطبيعية والنفسية للفرد .

وإذا كنا نعرف أن الكائن الحى معقد من الداخل غاية التعقيد فكيف يمكن أن ننكر تأثره منذ الولادة بعوامل خارجية ، عائلية واجتماعية تلك العوامل التى قد تساعد بعض النزعات الفردية أو القدرات الطبيعية على التفتح والنمو ، كما قد تودى بعود البعض الآخر . وإذن لا نستطيع إنكار أثر البيئة والوراثة وما يلعبانه

من دور خطير فى حياة الفرد : فالنزعات الفطرية والاستعدادات التى يرجع الفضل فى تنميتها إلى البيئة أو التربية ، وكذلك الميول الفطرية والمكتسبة كلها تمتزج فى مزيج معقد ، ينبغى أن يقوم كل عنصر فيه بدوره الخاص ، فعلينا أن نقيم وزناً لهذه العناصر المختلفة ، وألا نلغى أو لا نلتفت إلى أى عنصر منها قبل أن يصهر فى بوتقة الاختبار وأن نعلم أنه إذا ضاع منها الوقت الملائم لتنمية قدرة من القدرات فلنكبر عليها أربعاً ولنعدها فى حكم العدم .

من ذلك نلمس العبء الثقيل الذى يثقل كواهل المربين وأولياء الأمور فهؤلاء ينبغى عليهم أن يهيئوا الجو الصالح والبيئة الملائمة لاكتشاف ذاتية الطفل وتحقيقها ، وأن يعاونوه فى هذه المهمة .

وعلى كل حال لا ينبغى أن تقوم أى شخصية مقام الطفل فى بناء شخصيته ، وإذا حاول إنسان أن يقوم بهذا العمل فلن يبنى سوى بناء زائف يغل القوى الحقيقية الكائنة فى الطفل بدلا من أن يكتشف اتجاهاته ويقف على مواهبه سواء أراد ذلك أم لم يرد ، فالطفل هو الذى يقرر فى كل وقت عن طريق سلوكه العام ، موقفه إزاء المواقف المختلفة . وفى كل يوم من أيام حياته تقابله مشكلات فيتغلب عليها ويطرق أبواباً ويغلق أخرى ، فيزيد من تحديد اتجاهاته ما يلاقيه من نجاح وما يصيبه من فشل .

فعلى المدرسين أن يراقبوا باهتمام بالغ وباستمرار موقفهم من التلميذ ومن الأعمال التى يقوم بها ، والظروف التى تواجهه أو البيئات التى تحيط به ، فهذه الملاحظة أفضل من الالتجاء إلى التحليل النفسى الذى قد يضللنا . ويكفى أن نستعين فى الحالات الصعبة ، أو الدقيقة بمستشار نفسى خاص ، ويجب عليهم فى مثل هذه الحالات التى تتطلب المستشار النفسى أن يعلموا علم اليقين أن ذلك داخل فى نطاق عملهم ، فيساهموا مع هذا المستشار بقدر الإمكان فى هذه المواقف ، وهذا بصرف النظر عن الاهتمام الذى يجب أن يعلقه كل مدرس فى حالات الملاحظة العادية ، وهى حالات لا تخفى قيمتها السيكلوجية .

وليس هناك ما يدعو إلى التخوف فى اعتماد التربية على علم النفس ، ما دام غرضنا هو الفحص الدقيق للشخصية ، وإنماء الذاتية إلى أبعد حد يمكن أن تصل إليه ، وسنرى أن هذه الطريقة الشاملة الملاحظة وإن كانت تعتمد من جهة

على الناحية السيكلوجية التى تسهل المهمة على المربين : إلا أن الصفات البارزة فى الشخصية تظهر بطريقة أسهل ما دمنا نلاحظها ، ونعمل على إنمائها فى بيئة صالحة ، ونهيئ لها الجو الصالح المشبع بالحرية الكافية ، والمشجع على النشاط الذاتى بقدر الإمكان . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نرى أن مثل هذه الملاحظة السيكلوجية لا تتطلب أجهزة معقدة . كما أنها لا تتطلب من كل مدرس أن يكون متمتعاً بصفات ومواهب فلسفية خاصة ، بل تتطلب خلق الجو الملائم لتتضح الشخصية مع العناية التامة الكاملة من جانب المدرس ، أضف إلى ذلك أن هذه الملاحظة تقتضى أيضاً إيجاد رجل مدرب فى كل جماعة من المدرسين لتنسيق النتائج التى تستخلص من الملاحظة وتحليلها ، ويكفى أن تستميل المدرسين إلى ميادين علم النفس وتحببهم فيها ليكونوا قادرين على القيام بأنفسهم بمهمة الملاحظة من غير حاجة إلى أخصائى نفسانى أو مدرب خاص . وعلى كل حال فنحن لا نعتقد أن عملية تركيز الملاحظة على الصفات البارزة فى الشخصية واتجاهاتها مهمة عسيرة أو شاقة بحيث لا يستطيع أن يقوم بها أى فرد .

وقد يكون من المهم ملاحظة القدرات الجسمية أو العقلية وإن كانت لا تقوم إلا نادراً بتعيين اتجاهات الشخصية ، فالشخصية ككل هى التى تهمنا ، وعن طريق ملاحظة مظاهرها نستطيع أن نكشف عن اتجاهاتها وصفاتها ويسهل علينا معرفتها .

ويبدو أنه من المؤكد أننا إذ واصلنا العمل بانتظام وباستمرار فى مرحلة التعليم الثانوى على تشجيع تفتح ميول التلاميذ وقدراتهم فإننا سنحصل بذلك على معرفة تامة لكل تلميذ ، وأنه إذا كان جل اعتمادنا على المدرسين الذين قد يقومون بملاحظة سريعة وغير مركزة فالنتائج التى قد نحصل عليها فى مثل هذه الأحوال من جانب المدرسين غير المدربين قد تكون مثاراً للنزاع والجدل ما دمنا غير مطمئنين إلى صحتها ، أما إذا كانت الملاحظة عامة ودائمة ومستمرة منذ بداية مرحلة البلوغ إلى نهايتها فإن نتائج مثل هذه الملاحظة جديرة بأن نطمئن على صحتها .

أهمية سجلات التلاميذ فى التوجيه التربوى

ويمكن أن نلمس الآن أهمية دراسة سجلات التلاميذ ، أما فى مرحلة التخصص وهى المرحلة الثالثة فنرى أن التوجيه المهنى ينطبق مع التوجيه المدرسى ، كما قد يعبر الاختيار الأخير عن الاتجاهات السابقة ، ولكن من الجائز فى هذه المرحلة أن نلجأ — كلما استدعى الأمر — إلى اختبارات خاصة تكون فى الغالب اختبارات للقدرات ؛ لأنه من الغريب أن يقع اختيارنا على مهنة من المهن التى تستدعى دائماً استثارة نزعات متعددة ومختلفة وفقاً لاختبارات مدرسية فحسب ، أو بمعنى آخر استثارة نزعات متقاربة ومتشابهة من غير الاهتمام بما يتمتع به الطالب من صفات عملية وخلقية ضرورية للمهنة التى اختارها .

وبالنسبة لطلبة الأقسام العليا فإن مهمة اختيار الطلبة ملقاة على عاتق مدرس علم النفس والفلسفة ، لأنه أصلح من غيره لترجمة المعلومات المدونة خلال السنوات السالفة ، وأقدر على تفسيرها تفسيراً صحيحاً بفضل إلمامه ومعرفته بعلم النفس ، وقد يستطيع أن يجعل من هذه المهمة مركزاً للدراسة الفلسفية ويجذب الاهتمام البالغ إلى هذه المشكلة أى « مشكلة التوجيه » ويعطى له المعلومات الكافية عنها كما يستطيع أن يدرس معه ومع أسرته والموجهين المهنيين كل الحلول المحتملة :

ويستطيع المدرس أن يدعو كل تلميذ من تلاميذه إلى معرفة نفسه ، كما يمكنه أن يجتهد فى معرفة كل شخصية من شخصيات التلاميذ وذلك بالالتجاء إلى ملاحظة السنوات السابقة ، وهناك طريقة التشخيص المتبادل أى حكم بعض الطلبة على بعض ، ويمكن استخدامها بشرط أن نواجه ونناقش النتائج لتعيين بعض الصفات الذاتية والاجتماعية للشخصية ، ومن البديهى أن نمد المهتمين بأية مهنة بجميع المعلومات الضرورية عنها .

أهمية معهد الإحصاء والأبحاث المهنى فى التوجيه التربوى

وينبغى أن يقوم مثل هذا المعهد بدراسة تطور المهن وحاجات المجتمع وتكاثرها ، فكل دولة حديثة ينبغى أن تمد شبابها باتجاهات المستقبل وترشدهم إلى ما يحقق المصلحة العامة التى تتطلب من كل فرد أن يقوم بالعمل الجدير به ، والذى يحقق مصلحته فمن حقه أن يجد المكان الصالح الذى تترعرع فيه ذاتيته . وهاتان

المصلحتان هما المظهران الأساسيان للتوجيه فإذا كنا لا نريد أن يكون التوجيه نوعاً من التحكم الاستبدادى الذى يخضع الفرد للمجتمع خضوعاً كاملا ، ويكون بدوره أيضاً سبباً لاستبداد الفرد بالمجتمع ، فعلينا أن نقيم وزناً لمطالب الفرد الذى نريد توجيهه ، كما نراعى أيضاً مقتضيات المجتمع .

أهمية إعداد المدرسين إعداداً خاصًّا فى التوجيه التربوى

ولأجل أن نسهل على التربية القيام بهذه المهمة الأساسية . علينا أن ندرس الآن جميع النظم والإصلاحات اللازمة : فيجب أن ندرب المدرسين على هذه المهمة السيكلوجية ، ونعدهم لذلك إعداداً كاملا ، وكما أن التعاون بين المدرسين وتوثيق رباط الجهود بينهم قد يضيق من شقة التباعد الذى يصدع شملهم . فإن مثل هذا التعاون قد يساعد على علاج بعض مواطن الضعف الموجودة فى كل مدرس أو عند التلاميذ ، على شرط أن ينظم هذه الملاحظة التى سيقوم بها المدرس مستشار مدرب فى علم النفس .

أهمية معاهد التربية فى رسالة التوجيه

وهذا الإعداد يتطلب دراسة علم النفس العام ، وكذلك علم النفس الفردى ، كما يتطلب أيضاً دراسة الشخصية والخلق . وإن الصعوبة التى قد تواجهنا هى : قلة عدد علماء النفس الذين قطعوا شوطاً كبيراً فى هذه الدراسات ، وعلينا أن نطلب معونتهم فى إعداد هؤلاء المدرسين ولذلك ينبغى أن تؤسس بجوار كل مركز من مراكز إعداد الشباب « أى بجانب كل جامعة » معاهد للتربية مدة الدراسة بها لا تقل عن سنة ، وهذه المعاهد يمكن أن نربطها بمراكز التجارب التى يجب أن تختبر فيها الطرق التربوية ، كما يمكن أن نربط هذه المعاهد بمعاهد الطفولة .

وفى الواقع نرى أنه من المهم ألا يظل هذا الإعداد نظريًّا ، بل ينبغى أن يكون عمليًّا تجريبيًّا ؛ فالمحاضرات يجب أن تسبقها وتتبعها أبحاث تجريبية وملاحظات للأطفال ، فبهذه الطريقة تثير التجارب المشكلات ، ويذهب طلبة المعهد إلى قاعة المحاضرات وفى أذهانهم أسئلة واقعية وحيوية ناشئة عن الاتصال المباشر بالأطفال وملاحظتهم . وهنا يتقدم علم النفس التربوى بالحل الذى نحتاج إليه فى الوقت المناسب ، والذى تقترن فيه النظريات بالنواحى العملية وترتبط بها برباط وثيق .

والنجاح فى هذه المعاهد يتضمن ملاحظة مواقف طلبة المعهد أثناء تدريبهم العملى ، كما يتضمن تحرير مذكرات شخصية يقوم بها كل طالب ويكتب فيها أهم معلوماته من الناحية العملية ، وفى نهاية الأمر يحصل الطلبة على إجازات تؤهلهم لمباشرة التدريس ، ويجب ألا يتوقف الحصول على هذه الإجازات على مجرد نجاح الطالب فى التدريس وفى المعلومات النظرية فحسب بل على نجاحه فى التوجيه التربوى أيضاً .

مراجع

الفصل الحادى عشر

1. Brewer, J.M. : Education as Guidance.
2. Hamrin, S.A. Erickson : Guidance in the Secondary School.
3. Jones, A.J. : Principles of Guidance.
4. Jones, W.B. : Basic Units for an Introductory Course in Vocational Guidance.
5. Koos, L.V. & Kefauver : Guidance in Secondary Schools.
6. Lincoln, Mildred E. : Teaching about Vocational Life.
7. The Educational Guidance of the School Child By :
   a) T.P. Nunn.
   b) Keith Struckmeyer.
   c) H.R. Hamley.
   d) H.E. Field.
   e) Susan Isaacs.
8. Myers, G.E. : The Problem of Vocational Guidance.
9. Ruch, G.M. and Segal, David :

   Minimum Essentials of the Individual Inventory in Guidance.

   Fundamentals of Public School Administration.

الفصل الثانى عشر

مشكلة تقييم عملية التعلم

تقييم نتائج عملية التعلم

١ ــ مشكلة القياس :

يجدر بنا وقد تقدمت البحوث التربوية والنفسية إلى هذا المدى الكبير ، أن ننحى الامتحانات عن مكانها الذى تقف فيه الآن ونكل أمرها إلى القائمين على المتاحف الأثرية يضعونها كصورة لما جرى فى الماضى ، والحديث عن الامتحانات يذكرنا بنوع آخر من التقييم ، حيث يقف الإنسان من نفسه موقف المقدر لها الباحث فيها عن نواحى الضعف والقوة ، وهذا التقسيم الذاتى وإن كان بدائياً إلا أنه من الصعب تعريفه .

ونظراً لما لحق العالم من تنافس خطير فى جميع الميادين أصبحت الحاجة ماسة لمعايير موضوعية يمكن بواسطتها قياس مظاهر نشاط كفاية الفرد فى عالم التجارة والصناعة ، ولا غرابة بعد ذلك أن تنتقل هذه الوسيلة الموضوعية من عالم الصناعة إلى العالم الدراسى ، وبذلك يلحق التربية تغيير شامل بدأنا نلمس آثاره فى العشرين سنة الأخيرة ،ومنذ نحو أربعين عاماً تقدم دكتور « ريس » إلى إدارة التربية والتعليم ، بولاية « أنديانا بوليس » بخلاصة جهوده لتقييم نجاح عملية التعليم ، وتراقصت أمام أعين المربين علامات استفهام كثيرة فحقاً هل يمكن تقييم عملية التعليم وما كان من رؤسائه إلا أن تناولوا الموضوع بالسخرية ، والتهكم والتساؤل ؟ إن مثل هذه الأسئلة وغيرها هى ما دارت على شفاه أولئك المربين فى ذلك الوقت ولم يمض خمسة عشر عاماً بعد هذا الاجتماع الذى تقدم فيه دكتور « ريس » باقتراحاته حتى أقيم مؤتمر عام تكلم فيه ثمان وأربعون باحثاً ، كل منهم وجه بحثه إلى مشكلة تقييم عملية التعليم ، ومنذ ذلك الوقت حتى يومنا هذا والمشكلة تشغل

الأذهان ، وقد تناولتها كتب كثيرة بالبحث حتى لم يبق مظهر من مظاهر القياس التربوى إلا تعرض له الكتاب .

والآن نتساءل ما الهدف الذى نرمى إليه من تقييم نتائج عملية التعلم ؟ يمكننا أن نلخص أهداف هذا التقييم فى الأمور الآتية :

١ – قياس قدرة التلميذ .

٢ – قياس مدى تحصيل التلميذ .

٣ – تشخيص مواطن الضعف فى التلميذ .

٤ – تشخيص نتائج عملية التعلم .

٥ – التوجيه إلى الدراسة المنتجة .

٦ – البحث عن حافز للدراسة .

وسنحاول أن نتناول كل مظهر من هذه المظاهر بالبحث والدراسة .

أولا : قياس قدرة التلميذ

منذ أن وضع « ترمان » اختبار الذكاء المشهور فى مستهل الحرب العالمية الأولى ، وجد رجال التربية والتعليم أن لديهم وسيلة فعالة لتقييم قدرات التلاميذ ومعرفة مدى تحصيلهم ، ولقد تبوأ هذا المقياس مكانة مرموقة فى أعين المربين ، وقبل معرفته كان الآباء والمدرسون يعزون رسوب التلميذ فى المدرسة إلى كسل التلميذ أو إلى عدم كفاية المعلومات التى لديه ، وبعد معرفة هذا المقياس تغير الحال فأصبح المقياس يقيس قدرة التلميذ النسبية على القيام بما تتطلبه المدرسة من أعمال .

على أن معرفة كيفية تقييم قدرة التلميذ قد مكن المدرسة من قياس مدى نجاح التلميذ المنتظر فى الظروف العادية ، كما مكنها أيضاً من تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة من حيث القدرة المختلفة بحيث يتمكن كل تلميذ من أن يعمل ويجاهد وفق ما لديه من مواهب ، كما أن هذا التقييم قد مكن المدرسة من تمييز مستويات عدة يمكن بواسطتها تشجيع القدرات المختلفة للتلاميذ داخل جدران الفصل .

وبالإضافة إلى تمكين المدرسة من قياس القدرة العامة للتلميذ ، أصبح من السهل عليها أيضاً أن تقدر درجة قدرة التلميذ الخاصة ، وقد عملت فى السنوات الأخيرة الكثير من الأبحاث لقياس هذه المشكلة ، وقد اكتشفت وسائل مختلفة لتقييم قدرات التلميذ الخاصة ، ولقياس ميوله ، ولقد عم استعمال هذه الأجهزة

للأهداف التربوية وللأهداف المهنية كما أنه أمكن معرفة الاختبارات التشخصية لقياس مواهب التلاميذ فى الرياضة واللغة والموسيقى ، وذلك لتشجيع التلاميذ على دراسة مواد المنهج أو تنحيتهم عنها .

ثانياً : قياس مدى تحصيل التلاميذ

إن معظم الجهود التى بذلها المربون فى مختلف العصور كانت تهدف إلى أمر أساسى واحد وهو تقييم مقدار ما حصله التلاميذ من معلومات فى المواد المختلفة ولذلك لا بد أن يظل هذا القياس أمراً هاماً فى وقت اتسع فيه معنى التقييم عما كان عليه فى الماضى ، وإلى وقت قريب ظلت الجهود مركزة حول تقييم معلومات التلاميذ بدرجات مدرسية أما اليوم فقد اتسعت اختبارات التحصيل فشملت معرفة القيمة النسبية للتحصيل فى الفصول المختلفة وفى المدارس المختلفة وفى النظم المدرسية المختلفة ولا غرابة أن تتسع اختبارات التحصيل وتنتشر فى جميع أنواع المدارس وتصبح مقننة لجميع أبناء الدولة .

أما نتائج قياس التحصيل فأمكن استغلالها فى تقسيم التلاميذ إلى فصول دراسية و إلى شعب فى المواد المختلفة ، وبواسطة اختبارات التحصيل أمكن إعداد مقاييس محدودة أو مستويات علمية لكل فرقة من الفرق الدراسية ولكل مادة من المواد بحيث لا ينقل التلميذ من فرقة إلى أخرى إلا إذا وصل إلى هذا المستوى الذى أمكن الوصول إليه من كثرة استخدام اختبارات التحصيل لكل فرقة ولكل مادة .

ثالثاً : تشخيص مواطن الضعف فى التلميذ

وثمة فائدة أخرى لاختبارات التحصيل – أصبح معمولا بها فى جميع دور العلم – وهى تشخيص مواطن ضعف التلميذ فى ناحية أو أكثر من النواحى العلمية :

وكما أن الطبيب يتخذ من التشخيص خطوة أولى وأساساً لعلاج المريض فكذلك لا بد للمدرس من وسيلة يشخص بها العقبات التى تعترضه فى عملية التعليم ولقد ساعد على نجاح هذا التشخيص أننا وصلنا إلى مرحلة تمكن فيها المدرس من فهم عملية التعليم المعقدة ومن توجيه انتباهه إلى تحليل مشاكل التعلم وأصبح من السهل على المدرسين عن طريق وسائل التقييم أن يحددوا مدى ضعف كل من الفرد والفصل فى كثير من الأمور .

فإذا رسب فصل من الفصول فى اختبار من الاختبارات يمكن أن نعلل سر هذا الفشل بعدم القدرة على استيعاب أسس فهم المادة الجديدة وكثيراً ما يصل المدرس المبتدئ الذى يقوم باختبار تلاميذه إلى أن هؤلاء التلاميذ تعوزهم القدرة ويعوزهم الأساس القويم من المعلومات الذى يمكنه أن يبنى عليه درسه الجديد، وإذا ما ظهر مثل هذا الضعف اتخذ المدرس وسائل علاجية تتناسب ومدى ما وصل إليه من حقائق فى التشخيص، فقد تبدو فى تلميذ من التلاميذ أدلة تثبت أن لديه عادات دراسية غير صحيحة وهناك تلميذ آخر لا يعرف أن هناك بعض الأشياء التى يجب عليه استظهارها بينما بعضها الآخر عليه أن يتعقلها . فإذا كان الفهم هو المطلوب لهضم الحقائق والمبادئ فطريقة الحفظ لهذه المبادئ لا تجدى فى عملية التعلم ، وقد يكون من أسباب الضعف الإهمال أو عدم القدرة على الانتباه الحقيقى أو خطأ الطفل فى ترجمة المعانى المتصلة بالمادة أو عدم قدرة التلميذ على معرفة العناصر الهامة فى المادة من غيرها وكذلك عدم قدرته على التحليل والتركيب وتجريد الحقائق فى أى مشكلة من المشاكل كما أن ضعف التلميذ فى عملية القراءة يمكن أن يصل إليه المدرس اليقظ الخبير فى ثنايا ورقة الإجابة .

رابعاً : تشخيص نتائج عملية التعليم

وهذا التشخيص يهم المدرس ويهم موظفى المدرسة ، وقديماً كان تقييم المدرس هو موضع التأكد ، ومنذ أصبح المدرس موظفاً فى الدولة أصبحت عملية تقييم تدريسه أمراً هامًّا فى تقييم كفاءته كموظف فى الدولة ونتج عن ذلك الاحتفاظ بالمدرسين الناجحين ومكافأة المنتجين منهم أما غير الأكفاء فتستغنى عنهم الدولة حتى لا يكونوا عقبة فى توجيه الشباب توجيهاً تربويًّا حقيقيًّا ولقد شاهدت السنوات الخمس والعشرون الأخيرة زيادة تأكيد المسئولين لاكتشاف أجهزة أو وسائل يمكن بواسطتها معرفة المدرس الكفء من غيره .

ومن الناحية التربوية نجد أن قياس نتائج عملية التدريس تبدو قيمتها فيما تتيحه من فرص لتحسين عملية التعليم نفسها ، إذ أن مجرد تشخيص عيوب التلاميذ وحدهم ليس بالأمر الكافى .

فكثير من مظاهر ضعف التلميذ مرجعه طرق التدريس العقيمة ، وجدير

بالمدرس أن يعرف أن الامتحان المعد إعداداً طيباً قد يكون سلاحاً ذا حدين فقد ينبئ عن ضعف التلاميذ ، وقد يثبت مواطن ضعف المدرس وتقصيره ، أما إذا أعد إعداداً سيئاً فقد يكشف عن مواطن الضعف الآتية : عدم القدرة على فهم الموضوع المدرسى فهماً حقيقيًّا ، والفشل فى إبراز الحقائق الهامة من غيرها وإضفاء الأهمية على الأمور التافهة ، وعدم الانسجام ، والتقدم فى النمو ، وزيادة الاهتمام بما يستظهر عما يثير التفكير ، فكثيراً ما يثبت تحليل امتحان من الامتحانات مدى ما عليه الأستاذ المدرس من عقلية مضطربة بخصوص تدريس مادته .

وعلى العكس مما تقدم ، فإن الامتحان المتزن ، المعد إعداداً جيداً سوف يبرز أهمية المدرس وصلاحيته فإذا فشل عدد عظيم من تلاميذ الفصل الواحد ذكيهم وغبيهم ، متأخرهم ، ومتقدمهم فى الإجابة عن سؤال معين ، عندئذ قد يتحمل المدرس مسئولية فشله ، وبذلك يبدأ فى البحث عن مصدر هذا الفشل فى طريقة التدريس التى استخدمها ، فمثلا ، أثبت تحليل نتائج امتحان من الامتحانات التى وضعها أحد المدرسين فشل ٧٠٪ من التلاميذ فى الإجابة عن سؤال معين : وبدراسة السؤال نفسه وجد أنه لا يمكن أن يصاغ فى صورة أحسن من الصورة التى صيغ فيها ، كما أن دراسة المنهج أثبتت أن فهم التلاميذ لوحدة الدراسة التى درسوها كأساس لهذا الامتحان كانت ضرورية للإجابة ، والنتيجة النهائية التى يمكن الوصول إليها هى أن طريقة التدريس التى اتبعت لم تكن مناسبة . ويجب على المدرس أو المدرسة إعادة تدريس الوحدة من جديد .

ونذكر على سبيل المثال أن أحد مدرسى علم النفس فى إحدى الكليات ، اتبع فى طريقة تدريسه شرح المبادئ ، ثم التعقيب عليها بذكر الأمثلة التى بواسطتها يمكن توضيح المبدأ ، وقد قام الأستاذ بشرح قانون السلوك الذى منطوقه « كل مؤثر لا بد أن يكون له رد فعل مناسب » ، وفى الامتحان صيغ السؤال بشكل يجعل الإجابة عنه تتطلب مقلوب منطوق القانون الذى درسوه وهو « كل رد فعل لا بد أن يكون هناك مؤثر مناسب له » . وعند فشل معظم الطلاب فى الإجابة عن هذا السؤال بدأ الأستاذ المندهش يبحث عن أسباب رسوب الطلاب فى الإجابة . وأخيراً عرف أن السبب هو عجز طريقته ، وبإعادة اختبار طلاب الفصل مرة

ثانية كانت النتيجة ١٠٠٪ إذ تمكن الطلاب من الإجابة عن القانون بالشكل الذى تعلموه ؛ فالخطأ — دون مناقشة — سببه المدرس . فاستخدام طرق التقدير للكشف عن مواطن الضعف فى التدريس قد أثبتت أنها من أحسن الطرق التى يمكن أن نلجأ إليها عند تحسين نتائج عملية التعلم .

خامساً : التوجيه إلى الدراسة المنتجة

والاستخدام السابق للامتحانات من شأنه أن يدرب المدرس على طرق التدريس الحقيقية ، ولكنه للأسف لم يعم انتشاره . ولقد بدأ كبار رجال التربية يؤمنون بالقيمة الضمنية للامتحان كوسيلة من الوسائل التى يمكن بواسطتها أن نوجه المدرس إلى العادات الصحيحة للتدريس ، فإذا ما وضع المدرس هذه الوظيفة للامتحانات نصب عينيه ، برزت أهمية نتائج الطريقة ؛ فالمدرس قد يصرف جزءاً من الوقت — بعد كل امتحان يجريه على التلاميذ — فى تحليل وتركيب الامتحان وطرق الدراسة التى يجب أن تتبع للوصول إلى النجاح . فإذا عرف التلاميذ أن امتحانهم سيختبر مدى إلمامهم بالحقائق المهمة فى الوحدات التى درسوها ، وأن هذا الامتحان أيضاً سيسبر غور قدرتهم على التحليل ، والتركيب ، والتجريد لما سبق أن درسوه ، فإن هؤلاء التلاميذ سيعالجون طرق دراستهم لوحدات المادة علاجاً نقدياً ، وبذلك يتمكنون من النجاح ، وإذا نظرنا إلى الامتحانات على أنها وسيلة من الوسائل التى بواسطتها يمكن تقوية قدرة التلميذ على الدراسة المنتجة . أمكن من الناحية السيكولوجية تغيير الرأى العام الخاص بالنظر إلى الامتحانات نظرة احتقار أو استصغار .

سادساً : إيجاد الباعث أو الحافز على الدراسة

مما لا شك فيه أن الباعث أو الحافز يلعب دوراً كبيراً فى تحريك الإنسان أو الكائن الحى نحو الهدف . ومما لا شك فيه أيضاً أن للحافز على الدراسة قيمة تربوية عظمى ، فالمثل الأعلى الذى ترمى إليه جميع نظريات التربية الحديثة هو ذلك الحافز الذى يتولد فى أعماق نفس التلميذ عند إدراكه القيمة الفعلية للشىء الذى يقوم بدراسته على أن تعقد المجتمع الذى نعيش فيه فى وقتنا الحاضر ، وتشعب نواحى المدنية الحديثة يحتم على مدارسنا تأكيد أهمية الأهداف البعيدة ، تلك الأهداف

الهامة التى تتوقف عليها سعادة الشباب ، ورفاهيته . ومعنى هذا أنه لا بد من أن نلجأ إلى وسائل خارجية ، وداخلية لتشجيع دراسة كل ما يمت لهذه الأهداف البعيدة بصلة ، تلك الأهداف التى يدركها البالغون إدراكاً واضحاً ، ولا يمكن أن يلم بها تلاميذ المدارس الثانوية إلا لماماً وقد نتج عن ذلك — لسوء الحظ — زيادة الأهمية بوظيفة الامتحانات كحافز ، ونحن ننصح معشر المدرسين أن يبصروا أبناءهم بأهمية الامتحانات بشرط ألا يؤكدوا هذه الأهمية .

أنواع طرق التقييم

ولقد لجأت المدارس إلى استخدام طرق مختلفة لتقييم أبنائها ، واتخذت بعضها كمقياس لقيمة المعلومات ، والبعض الآخر كوسيلة لتحسين عملية التعلم ، وهناك خمس طرق شائعة جديرة بالذكر وهى :

١ — الاختبارات الشفوية .

٢ — الامتحانات التقليدية — أو التى تأخذ شكل المقال .

٣ — التقارير ، والمذكرات ، والمناقشات .

٤ — الاختبارات المقننة .

٥ — الاختبارات الحديثة أو الامتحانات الموضوعية التى يقوم بعملها المدرس.

أولا : الاختبارات الشفوية

الاختبارات الشفوية وسيلة من الوسائل الشائعة فى تقييم عملية التعلم ، وفيها يختبر تلاميذ الفصل الواحد شفوياً بدلا من أن يختبروا تحريرياً . وبدلا من أن يصرف المدرس وقته فى إعداد اختبار تحريرى يخضع له جميع التلاميذ نجد أنه يوجه إلى كل تلميذ من تلاميذ الفصل سؤالا أو أكثر على الطريقة الشفوية المعروفة فى مدارسنا منذ قديم الزمن ، وهذه الطريقة تنجح نجاحاً باهراً فى فصل يتراوح عدد تلاميذه بين ستة طلاب واثنى عشر طالباً ، فإذا أخطأ تلميذ من التلاميذ فى الإجابة عن سؤال ما فإن انتقال الإجابة من هذا التلميذ المخطئ إلى التلميذ المجاور له من شأنه أن يترك فى نفس المخطئ من الآثار ومن الاهتمام ما لا يدعوه إلى نسيان الإجابة فى المستقبل : وهذا أمر محتمل الحدوث فى مثل هذه الامتحانات الشفوية ، وقلما

يحدث فى الامتحانات التحريرية ، ومثل هذا الاختبار من شأنه أن يجعل التلميذ يقظاً فى عملية الانتباه إلى السؤال ، حريصاً على الاستماع إلى إجابة غيره ، يقظاً كذلك فى تنظيم إجاباته ، وفى جمع شتاتها حتى يحتفظ بما له من كبرياء علمى وسط أقرانه .

على أن مثل هذه الاختبارات الشفوية تعتورها نقط الضعف الآتية :

أولا : إن تقييم الإجابة يجب أن يحدث مباشرة بعد الاستماع إليها ، وهذا من شأنه ألا يترك للمدرس فرصة للتقييم الإرادى الحقيقى للمادة .

ثانياً : إن هذا النوع من الاختبار لا يتيح للمدرس فرصة يسبر غور فهم التلميذ للوحدة الدراسية أو المنهج الدراسى بأكمله طالما أن التلميذ لا تتاح له فرصة الإجابة إلا عن ثلاثة أو أربعة أسئلة فحسب ، وهى التى تتحكم فى الحكم على كفاية هذا التلميذ، وقد يتصادف أن يكون من بين الأسئلة التى يوجهها المدرس للتلميذ ثلاثة أو أربعة أسئلة هى أصعب ما فى الوحدة الدراسية فيعجز هذا التلميذ عن الإجابة عنها ، وبذلك يكون حكم الأستاذ عليه قاصراً من حيث مدى هضمه لمادته ، بينما إذا كان هذا التلميذ قد سئل ثلاثة أو أربعة أسئلة أخرى من الأسئلة التى سئلها زملاء له لارتفع مستوى تقدير الأستاذ له .

ثالثاً : إن التجارب أثبتت أن الأسئلة التى تحتاج إلى تفكير عميق ، وإلى استبطان لحقائق المادة وإلى إجابة معقدة ، مطولة ، لا يمكن أن تتحقق فى الامتحانات الشفوية .

رابعاً : إن ظروف مثل هذا الاختبار الشفوى لا تترك لدى التلميذ الفرصة السانحة أو الزمن المطول الذى يسمح بالإجابة عن مثل هذه الأسئلة ولذلك اقتصرت الامتحانات الشفوية على ذلك النوع من الأسئلة التى يمكن الإجابة عنها بحقائق متبلورة .

ومهما كان من أمر مواطن الضعف فى هذه الامتحانات فيجب أن نتذكر دائماً أنها عنصر ضرورى فى إعداد الشباب على الإجابات الشفوية التى ستصبح عنصراً سائداً فى مظاهر نشاط الإنسان فى مستقبل حياته عندما يهبط إلى خضم الحياة .

فالامتحانات الشفوية كوسيلة من وسائل التقييم قاصرة ، ولذلك علينا أن نبحث عن وسائل أخرى تتممها أو يعتمد عليها فى التقييم .

ثانياً : الاختبارات التقليدية أو اختبارات المقال

مما لا شك فيه أن كلا منا يدرك معنى الاختبارات التقليدية . ولقد ظلت هذه الاختبارات هى صاحبة القدح المعلى فى تقييم نجاح التلميذ ، وفى تقدير كفاية عملية التعلم ، ولا زالت هذه الاختبارات ، حتى وقتنا الحاضر هى الوسيلة الأساسية المستخدمة لقياس منتجات التعليم الفصلى ، هذا على الرغم مما تعرضت له من نقد شديد فى السنوات الأخيرة ، فلقد نفى المتطرفون فائدة هذه الامتحانات فى الفترة بين سنة ١٩٢٠ و ١٩٣٠ ، كما أن الكثير من النقاد قد أدركوا قيمة التعبير ، والتنظيم الكامنة فى الامتحانات التقليدية ، ولكنهم مع ذلك كانوا أسرع من غيرهم فى الحكم على أن هذه القيم التربوية المرتبطة بالامتحانات التقليدية يمكن الوصول إليها ، وتحقيقها عن طريق استخدام وسائل أخرى يمكن تطبيقها فى ظروف بعيدة عن ظروف الإرهاب ، والخوف التى تجرى فيها الامتحانات التقليدية :

على أن مواطن الضعف فى اختبارات المقال أو الاختبارات التقليدية يمكن أن نلخصها فيما يأتى :

١ — عنصر الذاتية هو العنصر السائد فى تقييم إجابات الطلاب .

٢ — صعوبة استغلال نتائج هذه الاختبارات لغرض المقارنة . كمقارنة فصل بآخر ، أو مجتمع بغيره .

٣ — احتمال وجود عنصر التحيز فى التقييم .

٤ — صعوبة تشخيص كفاية التلميذ ، وقدرة المدرس .

٥ — إن هذا النوع من الاختبارات لا يعطينا إلا صورة مشوهة عن قدرة التلميذ نتيجة إجابته عن بعض أجزاء المنهاج .

وفى منتصف القرن التاسع عشر لخص « هوارس مان » السكرتير العام لمجلس التربية والتعليم فى ولاية « ماساشوتس» ميزة اختبارات المقال على الامتحانات الشفوية فيما يأتى :

أولا : إن اختبارات المقال تخلو من عنصر التحيز ، فالأسئلة توزع على جميع تلاميذ الفصل الواحد أو على تلاميذ الفرقة الواحدة فى مختلف المدارس .

ثانياً : يتحقق فيها قدر كبير من العدالة للتلميذ ، فالامتحان الذى مدته ساعة زمنية يتمكن فيه التلميذ من الإجابة عن الأسئلة المطلوبة ، فى حين أن الاختبار الشفوى المكون من ستين سؤالاً ، والموزع على ثلاثين تلميذاً لا يجيب التلميذ فيه عن أكثر من سؤالين اثنين .

ثالثاً : إنه يمتاز على الامتحان الشفوى بأنه أكثر دقة ، فالإجابة عن الأسئلة المطلوبة تمكن الممتحن من معرفة معلومات التلاميذ معرفة دقيقة ، كما أن التلميذ نفسه سيكون لديه من المتسع ومن الفرص ما يساعده على أن يقدم للممتحن صورة حقيقية عن مدى تحصيله .

رابعاً : إن الاختبارات التحريرية من شأنها أن تبعد عن وقت الامتحان ذلك التدخل الرسمى من جانب المدرس ، فالتلميذ يمكنه الإجابة عن الأسئلة دون أن يعطله ذلك التدخل الذى يبيحه المدرس لنفسه بمساعدة بعض التلاميذ فى الاختبارات الشفوية .

خامساً : إن هذه الطريقة تتيح لنا فرصة قياس كفاية التدريس ، فإن مثل هذا الامتحان يمكن الرأى العام من الحكم على مدى ما تعلمه التلاميذ ، ومدى إخلاص المدرس وتفانيه فى القيام بعمله .

سادساً : يمكن الاحتفاظ بنتائج الامتحان ليطلع عليها الجميع فى حين أنه لا يمكن لأى شخص أن يحكم على قيمة الامتحان الشفوى إلا أولئك الحاضرون أما الامتحان التحريرى فيحفظ فى ملفات خاصة يتمكن الجميع من الاطلاع عليها عند اللزوم .

سابعاً : يمكن الحكم على أسئلة الامتحان ، أيها صعب ، وأيها سهل ، وأيها أجاب عنه التلاميذ ، وأيها فشلوا فى الإجابة عنه .

ثالثاً : التقارير والمناقشات والمذكرات

إن التقارير والمناقشات والمذكرات التى يكتبها التلاميذ يمكن اعتبارها وسائل هامة من وسائل التقييم ، فالتقرير والمناقشة والمذكرة يمكن أن تصبح ذات قيمة كوسيلة تربوية هامة ، وكوسيلة عظيمة القيمة فى التقييم : على أن وظيفة هذه الوسائل من الناحية التربوية هى ما يجب أن نؤكده ، فيجب إذن ألا نقلل من قيمة هذه

الوظيفة فى سبيل الأخذ بها كمقاييس لنمو التلاميذ وتحصيلهم وهذه التقارير وهذه المذكرات يجب على المدرس أن يدرسها كوسائل لتحسين قدرة التلميذ ففيها تتاح للتلميذ فرصة إظهار قدرته على التعبير والتنظيم والتعميم ، فالقدرة على الملاحظة وعلى التقييم وعلى التعبير هى القيم التربوية الهامة التى تبرز استخدام هذه الوسائل على أنها — كوسائل للتقييم — قد تعرضت لنقد كثير ، ومثلها فى ذلك مثل الامتحانات الشفوية ، وامتحانات المقال التحريرية .

رابعاً : الاختبارات المقننة

نقصد بالاختبارات المقننة تلك الاختبارات الموضوعية فى الصورة التى تحددت معاييرها . والاختبار يعتبر مقنناً إذا ما كان قد أعطى لعدد عظيم من الأفراد ليرينا ما يمكن أن نتوقعه من غيرهم من الأفراد فى نفس السن أو فى نفس المرحلة إذا ما طبق عليهم نفس الاختبار ، وإن مثل هذه الاختبارات يقوم بعملها فئة تدربت على فن قياس الامتحانات وفقاً لأحسن وأعظم المبادئ الضرورية لعمل الاختبارات ، والاختبارات المقننة عمرها أكثر من خمسين عاماً ، فهى ترجع إلى ما بعد قيام الحرب العالمية الأولى مباشرة فى الوقت الذى كانت فيه فى أوج عظمتها إذ طبع منها ما بين أربعين أو خمسين مليوناً من النسخ بيعت فى عام واحد .

والاختبار المقنن الذى يطبق فى الحقول التربوية واسع المجال ، والجهود الأولى التى بذلت فى إعداده كانت موجهة لاختبارات الذكاء ، أما فى الوقت الحاضر فقد أعدت كثير من الاختبارات لقياس صفات أخرى غير الذكاء وغير التحصيل الدراسى ، مثل اختبارات الميول المتعددة ، كاختبارات الميول الميكانيكية ، واختبارات القدرات الموسيقية ، واختبارات الميول العلمية ، والاختبارات التشخيصية فى الجبر ، واللغة اللاتينية ، واللغات الحديثة ، وغيرها من المواد كاختبارات الشخصية التى من أهمها اختبار الإرادة ، والمزاج لمؤلفه « دونى » .

ولقد كان للاختبارات المقننة الفضل الأعظم على مشكلة تقويم التعليم . ولم يقتصر فضلها على ما هيأته لمهنة التعليم من أشكال مختلفة من الامتحانات بل كان لها الفضل الأكبر فيما هو أهم من ذلك إذ أنها ساعدت على توجيه اهتمام المدرسين والمشرفين على كيفية عمل الاختبار وكيفية استخدامه وتطبيقه .

خامساً : الاختبارات الموضوعية الحديثة

هذه الاختبارات ثمرة من ثمار انتشار الاختبارات المقننة ، فهذه الاختبارات الأخيرة قد وجهت الأنظار إلى وسيلة جديدة يمكن بواسطتها التغلب على مساوئ الاختبارات المدرسية التقليدية ولقد بذل جماعة من الأخصائيين فى أمور التربية وعلم النفس ، الجهود الجبارة للكشف عن مبادئ مقبولة يمكن اتخاذها أساساً لعمل الاختبارات .

ولقد طبقت تلك المبادئ على امتحانات الفصول بقصد تحسينها فاستجاب لها المدرسون وقادة التربية لما لمحوه من أهمية هذه النزعة فى القياس التربوى وبذلك عم استخدامها واستعمالها .

الأسس التى يمكن بواسطتها الحكم على مدى صلاحية وسيلة التقييم

يمكن أن نجمل هذه الأسس التى يمكن بواسطتها الحكم على مدى صلاحية وسيلة التقييم فى الأمور الآتية :

أولا : الموضوعية	ثانياً : صدق الاختبار
ثالثاً : ثبات الاختبار	رابعاً : سهولة التطبيق
خامساً : التحدى	سادساً : المعايير

أولا : عنصر الموضوعية

من أهم الشروط التى تتوافر فى الامتحان الجيد هو الاتفاق الشامل بين آراء جميع القضاة فى تقييم نتائج هذا الاختبار وإذا ما حدث اختلاف واسع بين الممتحنين فى تقديراتهم لهذا الامتحان فقد صلاحيته كوسيلة من الوسائل المستخدمة لتقييم نتائج التعليم : ومن المعروف بداهة أنه يتعذر وقد يستحيل أحياناً أن يتفق اثنان على شيء واحد إذا ما تدخلت العوامل الذاتية فى هذا الشيء فقد يعتبر بعض الأفراد مبنى من المبانى جميلا جذاباً فى حين أن البعض الآخر قد يتصوره قبيحاً غير جذاب وقد يبدو فرد من الأفراد لزميله أنه خلاصة الحكمة والعطف والثقافة بينما يتصوره زميل آخر أنه مثال للبله والجهل والقسوة ، وما هذا الاختلاف إلا نتيجة للعوامل الذاتية التى تتفاعل مع كل فرد ، فقد يحدث أحياناً أن يحمل

الإنسان من طفولته اتجاهاً عقليًا معيناً ولوناً من ألوان التعصب يؤثر عليه فى مستقبل حياته ويلون أحكامه بشكل عام ، ونحن فى أحكامنا على شيء من الأشياء نرمى إلى تأكيد بعض مظاهر معينة من هذا الشيء وإهمال المظاهر الأخرى وقلما يتفق اثنان فى تأكيد أو إهمال العناصر المتشابهة فى موقف من المواقف كأساس لعملية الحكم وحتى إذا فرض وكان هناك أساس عام للحكم فإن لم تكن عناصر هذا الأساس محدودة ونوعية فلا بد أن يحدث اختلاف فى تأكيد ناحية عن ناحية أخرى .

ولا غرابة إذن أن تتفاعل العوامل السابقة مع نفسية كل ممتحن وينتج الخلاف الذى نلمسه فى نتائج تقييم الامتحانات . فهناك ممتحن سهل سخى فى درجاته وهناك ممتحن آخر قاس فى تقديره متطرف فى حكمه ، وفيما بين هذين الطرفين تبدو الاختلافات فى التقدير ولكى نتغلب على مثل هذه الخلافات الواسعة فى التقدير بين المتحنين ، حدث تجديد فى طريقة عمل الامتحانات فصيغت الاختبارات الجديدة بحيث لا يحتمل السؤال إلا إجابة واحدة أو إجابتين بحيث تحد من الاختلافات الواسعة بين القضاة أو المتحنين فلا يبدو الاختلاف بينهما بيناً ؛ فإذا صيغ امتحان من الامتحانات بهذا الشكل الجديد الذى فيه يقدر المتحنون نتائجهم بطريقة واحدة معينة سواء أكان هذا التقدير عاجلا « اليوم » أو آجلا « بعد شهور » ثبتت نتائج التقدير وفى مثل هذه الحالة يقال : إن الامتحان قد حقق عنصر الموضوعية فيه .

وتحقيق عنصر الموضوعية يمكن الوصول إليه بطرق متعددة وأبسط هذه الطرق هى استخدام ذلك النمط من الأسئلة الذى يسمح للتلميذ بانتقاء جواب هذا السؤال من عدة إجابات وضعها الممتحن .

فمثلا اكتشف كولمبس أمريكا سنة ١٤٩٢ هل هذه الحقيقة صواب أو خطأ : هذا مثل من أمثلة الاختبار الحديث لا تحتمل إجابة السؤال إلا رأيين يترك للتلميذ حرية الاختيار : كما أن هذا السؤال سؤال ينطوى على حقيقة علمية لا يمكن أن تنحرف فيها الآراء بين المتحنين .

أما الاختيار من الإجابات المتعددة فقوامه قضية من القضايا لها إجابات ثلاث أو أكثر ممكنة ومسجلة ينتقى منها التلميذ ما يشاء ، ولكى تتم الاعتبارات الموضوعية فى اختبار من الاختبارات يقوم واضعو الأسئلة بعمل نموذج للإجابة . المقبولة يمكن

اتخاذها وسيلة لتقويم تلك الإجابات : وهذه الطريقة نفسها هى المستخدمة عند عمل الاختبارات المقننة سابقة الذكر .

ثانياً : صدق الاختبار (Validitr)

وهناك معيار آخر لتقويم الامتحانات ولكنه أكثر صعوبة وأكثر أهمية من عنصر الموضوعية وهذا المعيار هو صدق المقياس كوسيلة من وسائل التقيم ونقصد به تلك الدرجة التى بها يقيس الاختبار ما يراد قياسه فإذا كان اختبار من الاختبارات يهدف إلى قياس قدرة التلاميذ وإلمامهم ببعض الحقائق التاريخية فى وحدة من الوحدات الدراسية فيجب أن تصاغ الأسئلة بإيضاح تام ويجب أن تكون القضايا التى تتضمنها الأسئلة واضحة وبذلك يمكن أن نقول إن الاختبار يقيس المعلومات التاريخية فحسب : أما ذلك الاختبار الذى تصاغ عباراته فى ألفاظ مقنعة والتى لا يتمكن التلميذ من فهم مدلولها يمكن أن نعتبره اختباراً لغوياً لاتاريخياً ولكى نتفادى الاختبارات التى تقيس القدرة اللغوية عندما يكون اختباراً تاريخياً وجب علينا أن نقوم بمجهود قويم حتى نبعد عن مثل هذه الأخطاء الشائعة .

ومما لا شك فيه أنه إذا أردنا أن يكون الامتحان صادقاً فى نتائجه فلا بد أن يساير المنهج الدراسى : وهذه الصعوبة الواضحة التى تقوم فى وجه واضع الأسئلة إذا كان شخصاً آخر غير مدرس الفصل الذى سيجرى الاختبار على تلاميذه . وإذا فرض وكان هناك كتاب مقرر وأن الامتحان سيوضع على أساس هذا الكتاب المقرر فإن محتوى عقول التلاميذ من حقائق هذا الكتاب المقرر ستختلف من تلاميذ مدرسة عن مدرسة أخرى لاختلاف المدرس ولذلك فالتقويم المناسب لنتائج عملية التعلم فى مدرسة من المدارس يجب أن يبنى على وسيلة معدة القياس كل ما ينجم عن عملية التعلم : هذا إذا استثنينا أن هناك اتفاقاً عاماً خاصاً بالعناصر الرئيسية لمنهج من المناهج يجب على التلاميذ أن يلموا به على الرغم من اختلاف المدرسة والمدرس ، وثمة مشكلة أخرى مرتبطة بالأهداف التى ترمى إليها من تدريس منهج من المناهج ومتصلة بالعناصر التعليمية المراد تقويمها . فإذا كان الهدف من هذا المنهج هو تنمية التذوق نقول إن الاختبار صادق إذا قاس عناصر التذوق الأساسية والاتجاهات العقلية من تلميذ ممتحن نحو الفن ، وهذا ما ينطبق تماماً إذا

كان الهدف من الاختبار - هو قياس قدرة التلميذ على التفكير وقدرته على حل المشكلات : أما الاختبار المراد به قياس معلومات التلميذ العامة فسوف يكون الاختلاف بين تلميذ وآخر واضحاً عظيما ويشبه هذا الاختلاف ما يحدث إذا كان الاختبار يقيس قدرة التلميذ على الآلة الكاتبة . من ذلك يتبين لنا أنه من الصعب علينا أن نقوم بعمل اختبارات تتحقق فيها نسبة عظيمة من الصدق ولكننا نعتقد أنه إن لم يكن الاختبار صادقاً فلا قيمة للجهود التى نبذلها لتقويم عملية التعلم ولكى يتمكن المدرس من عمل اختبارات تصدق نتائجها ننصحه بمراعاة الأمور الآتية :

١ ــ أن يتأكد أولا وقبل كل شيء من تحديد الأهداف التى يرمى إليها من التقويم ؟ فمثلا هل هو يريد قياس المعلومات أو يقيس مدى هضم التلاميذ للوحدة الدراسية أو يقيس القدرة على التفكير أو يريد أن يشخص ضعفاً فى ناحية من النواحى العلمية .

٢ ــ أن يتساءل هل يتفق الاختبار الذى أعده مع الأهداف التى يرمى إليها من المنهج ، وإذا كان الاختبار مجرد تشخيص عام لإلمام التلاميذ فهل يضم بين ثناياه محتوى المنهج كما سبق تدريسه ؟ وهل كل سؤال له أهميته بالنسبة لأهداف المنهج وللأشياء المدروسة ؟

٣ ــ حاول أن تبعد العوامل الخارجية كالصعوبات اللغوية وصعوبات القراءة من الاختبار ، حاول أن ترى أن الأسئلة مصاغة بشكل واضح بحيث لا يعتريها الغموض أو اللبس .

٤ ــ قدر الوقت المناسب للإجابة بحيث لا يقف الزمن عاملا من عوامل تعطيل الإجابة .

٥ ــ وجه التلميذ الوجهة الخالصة نحو طبيعة الاختبار وما تتطلبه منه فإذا لم يكن فى ذهنك أن يقيس الاختبار النظام والشكل العام بل يقيس طريقة الإجابة الصحيحة وطريقة التفكير السليم كما هو الحال فى اختبار الهندسة والرياضة فلتوضح ذلك فى مستهل الاختبار .

ثالثاً : ثبات الاختبار (Reliability)

يمكن أن نعرف ثبات الاختبار بأنه درجة الدقة التى يقيس بها الاختبارات ما يراد قياسه .

لقد كانت وسائل قياس الأطوال فى يوم من الأيام وسائل بدائية ثم تخلص الإنسان تدريجياً من هذه الوسائل البدائية فاستخدم القدم والمتر كوحدات للقياس ولهذا كانت وحدة القياس القديمة لا يعتمد عليها لعدم دقتها لأنها لا تمدنا بنفس النتائج إذا ما طبقت فى قياس نفس الشىء مرات متكررة ونقصد بالثبات معان أخرى علينا أن نتلمسها من الأمثلة الآتية :

أراد مدرس فى إحدى المدارس الثانوية فى درس من دروس الرياضة أن يحدد قياس المسافة من الباب الرئيسى للمدرسة إلى منحنى الشارع الذى تطل عليه المدرسة فوجده « زيد» من التلاميذ خمساً وسبعين قدماً وثلا ث بوصات بينما أصر «عمرو » على أن طول هذه المسافة ست وسبعون قدماً ونصف قدم أما « خالد » فأعلن نتيجة قياسه خمساً وسبعين قدماً فقط . وكان المدرس يعلم طول القياس الحقيقى ويعرفه أنه خمس وسبعون قدماً بالتحديد وعلى هذا يمكننا أن نقول إن نتائج قياس « خالد » كانت أكثر ثباتاً طالما أنها كانت قياساً حقيقياً للمسافة المطلوبة أما نتائج « زيد » فكانت أقل ثباتاً لأنها زادت عن القياس الحقيقى بثلاث بوصات أما نتيجة « عمرو» فكانت أكثر من القياس الحقيقى باثنتى عشرة بوصة ونصف ، وبعد مناقشة بين التلاميذ الثلاثة قرروا أن يكرروا عملية القياس فى اليوم التالى فوجد « عمرو » و « خالد » أن نتائجهما الجديدة متفقة تمام الاتفاق مع النتائج التى وصلا إليها فى اليوم السابق أما زيد فوصل إلى أن القياس الجديد هو أربع وسبعون قدماً وثلاث بوصات .

ومن دراسة نتائج المحاولات الثانية فى المثل السابق وجدنا نوعين من الأخطاء : نوع ثابت ونوع متغير أو ما نسميه خطأ الصدفة التى يجب أن نقيم لها وزناً إذا أردنا أن نصل إلى درجة عظيمة من الثبات والدقة فى القياس : أما النوع الثابت للأخطاء فيتمثل فى قياس نتائج « عمرو » . فعندما أراد « عمرو » أن يعرف السبب الذى كان من نتائجه أن زادت فى مقياسه اثنتا عشرة بوصة ونصف اكتشف أن المقياس الذى كان يستخدمه — بطريق الصدفة — مقطوع منه نصف بوصة من إحدى طرفيه

ولما كان قد استخدم هذا المقياس خمساً وعشرين مرة متفرقة فى قياس مسافة مقدارها خمس وسبعون قدماً كان يضيف إلى قياسه فى كل مرة نصف بوصة فلا غرابة إذاً أن تكون فى نتائجه زيادة عن النتائج الأساسية بمقدار اثنتى عشرة بوصة ونفس هذا الخطأ هو ما يحدث فى نتائج اختبار الهندسة إذا استخدم المدرس نموذجاً للإجابة تصادف أن قدر فيه إجابة صائبة على أنها فى نفس الوقت غير صحيحة .

فنتائج قياسات « زيد » تمثل العنصر المتغير أو أخطاء الصدفة التى قد تظهر فى جميع أنواع القياسات ومنها يبدو أن « زيدا » كان مهملا فبدل من أن يستخدم مقياسه بالضبط متنقلا من نقطة إلى نقطة كانت تعوزه الدقة فيترك $\frac{1}{8}$ بوصة فى حركة القياس الأولى وتتحول إلى $\frac{1}{4}$ بوصة فى القياس الثانى وهكذا .

وكان من نتائج ذلك أن أصبحت مقاييسه غير دقيقة أما مدى عدم الدقة فمرجعه درجة الإهمال التى ظهرت فى طريقته فى القياس .

أما طبيعة هذه الأخطاء فلا يمكن التنبؤ بها قبل القيام بالقياس فمرة قد يكون القياس طويلا ، ومرة أخرى قد يكون القياس قصيراً ولما كان هذا النوع من الأخطاء لايحدث بانتظام ولكنه يختلف باختلاف عامل الصدفة لذلك أطلقنا عليه اسم أخطاء الصدفة أو « الخطأ المتغير » فإذا ما وزع مدرس من المدرسين أوراق إجابة التلاميذ بعد أن صححها لأصحابها وإذا ما تحدى التلاميذ فى صدق عملية التصحيح وكان تحديه فى موضعه عندئذ نقول إن سبب الخطأ هو ظهور خطأ الصدفة فى التقدير . فدرجة عدم الدقة لنتائج الاختبار هى التى نقصدها بدرجة عدم ثبات المقياس .

وإذا أردنا أن تكون اختباراتنا على درجة عظيمة من الثبات فى النتائج فجدير بنا أن نلاحظ الاعتبارات الآتية :

أولا : لا بد أن يتحقق فى الاختبار عامل التنويع المناسب ، فالاختبار يجب أن يتكون من عناصر تشمل المقرر بأجمعه ، فمما لا شك فيه أن اختباراً عناصره محدودة لا يعطينا صورة يعتد بها عما يعرفه التلاميذ . وقد يكون هناك اختبار آخر يستخدم عناصر أخرى وتكون نتائج هذا الاختبار صورة مخالفة لما حصله التلميذ من معلومات . وقلما يتحقق عنصر الثبات فى الاختبارات الشفوية كما سبق أن قدمنا فى بداية هذا الفصل ، وكلما كان عنصر التنويع ظاهراً وواضحاً

زاد عنصر الثبات فى الاختبار فيجب أن يكون الاختبار مطولا حتى يضم العناصر المختلفة .

ثانياً : وثمة وسيلة أخرى لزيادة عنصر الثبات وهى حسن انتقاء الأسئلة التى تمثل مختلف أجزاء المنهج والمتدرجة فى الصعوبة وفقاً لوحدة الدراسة ، فالاختبارات لا بد أن تشمل عناصر سهلة حتى تتمكن من القيام بقياس قدرة التلاميذ الضعفاء فى الفصل ، كما أنها لا بد أن تحوى أسئلة صعبة لقياس قدرة التلاميذ الأذكياء . إذ لا بد أن يحتوى الاختبار على أسئلة متدرجة من أسهل المستويات إلى أكثرها صعوبة ثم نسجل هذه الأسئلة فى الاختبار إما بحسب التدرج وإما ترتب ترتيباً عشوائياً فترتيب الأسئلة لا يؤثر على ثبات الاختبار .

ثالثاً : وهناك عامل ثالث لا يقل أهمية عن العوامل السابقة فى تحقيق عنصر ثبات الاختبار ، وهذا العامل هو ملاحظة العوامل الخارجية التى تؤثر على التلاميذ عند إجراء الاختبار ، لذا يجب إزالة العناصر المعوقة للإجابة والعناصر الشاذة التى تسبب التعب نتيجة طول الاختبار أو نتيجة مواقف فى البيئة وقد أثبتت التجارب أن المرض والانفعالات الوجدانية تعوق التلميذ عن دقة الإجابة .

رابعاً : سهولة التطبيق

إن الامتحانات يجب أن تكون عملية تربوية سهلة فى إعطائها للتلاميذ وفى جمعها ، وفى تصحيحها وهذا هو الثالوث المقدس لنجاح الامتحان دائماً ، فوظيفة التعليم الكبرى ليست التقييم بقدر ما هى تزويد المتعلم بالمعلومات كما أنه جدير بالمدرس ألا يعنيه بريق القياس عن الإلمام بالهدف الرئيسى من القياس . وعنصر الكفاية فى حاجة إلى أن تجرى هذه الامتحانات بسهولة قدر المستطاع . والامتحانات المنمقة كثيراً ما تفشل فى تحقيق الهدف لأن المدرس يعجز عن تحمل ما تتطلبه من أعباء ، فإذا صرف المدرس وقتاً طويلا فى إعدادها وفى حسبان نتائجها ، كان هذا على حساب أعصابه التى يكون من مصلحة التربية والتعلم أن يبذلها فى إصلاح تعليمى ، وعلى المدرس أن يعلم أن الوقت الذى يبذله فى حسن إعداد الأسئلة سواء أكان فى محتواها أو شكلها من شأنه أن يزيد عنصر الصدقة والثبات فى الاختبار ومن شأنه ألا يتطلب إلا أبسط الجهود فى تقدير النتائج ، فالمدرس

الذى يحاول أن يوفر الوقت فى مرحلة إعداد الاختبار كثيراً ما يجد أنه فى حاجة إلى جهود أكبر ، ووقت أطول لتصحيح هذا الاختبار ، وأصبحت القاعدة أنه كلما أتقن المدرس إعداد أسئلته ولم يهتم بالزمن الذى يقضيه فى الإعداد أمكن أن يحقق نوعاً أرقى كما أنه سيتمكن من اقتصاد الوقت فى مرحلة التصحيح . وعلى المدرس كلما سنحت الفرصة أن ينظم اختباراته بحيث يمكنه أن يصل إلى نتائج بشكل منظم ولذلك كان عليه أن يعد نموذجاً للإجابة ، فهذا النموذج يحقق الاعتبارات السابقة . على أن مشكلة إعداد اختبار ما يمكن إجراؤها بسهولة مرتبطة بمشكلة أخرى هى مشكلة إعداد اختبار سهل التناول على التلميذ ولذلك ننصح المدرس ألايسجل اختباراته على السبورة فهناك احتمالات قد تسبب صعوبة للتلميذ ، فخط المدرس قد يكون رديئاً ، كما أن الضوء قد لا يكون كافياً على السبورة وهذا من شأنه أن يقلل من ثبات الاختبار ويجعل من الصعب تصحيحه لذلك نحن ننصح بكتابة الاختبارات بالخط الواضح على الآلة الكاتبة .

خامساً : عنصر التحدى

إن الاختبارات التقليدية القديمة كان ينظر إليها التلميذ نظرة احتقار وازدراء ، ولقد زاد الاتجاه العقلى نتيجة إجراء الاختبار ، ونبتت فى نفوس التلاميذ فكرة أن الاختبارات غير عادلة ، ومن سوء الحظ أن يتكون مثل هذا الاتجاه العقلى ، والعكس لا بد أن يكون صحيحاً ، كما يحدث فى عالم الرياضة وعالم النشاط التنافسى الذى يصل إلى منتهاه فى اجتماع له صفة الاختبار ، ويجب أن نتخلص أيضاً من تلك الروح العدائية التى صاحبت الامتحانات القديمة ، وأن يشعر التلميذ بأن الامتحان من مصلحته ، كما يجب عليه أن يشعر أن وسيلة القياس وسيلة عادلة دائماً ، وعلى المدرس ألا يألو جهداً فى أن يرى اختباراته قد اتفقت مع المثل العليا الممكنة ، كما يجب على التلميذ أن ينظر إلى الامتحان نظرة ترحيب صادقة ، إذ أنه سوف يكشف له عن موطن من مواطن الضعف فى نفسه ، ولذلك يجب أن تكون الامتحانات وسائل للتشخيص ، لا لتشخيص ضعف التلميذ فحسب ، بل لتشخيص مواطن ضعف المدرس ، فإذا ما عرف التلاميذ أن هذا هو الهدف الرئيسى للامتحانات تغلبنا على كراهيتهم لها .

سادساً : المعايير

إن استخدام المستويات أو المعايير ارتبطت فى بدء نشأتها بالاختبارات المقننة ، فهناك مستويات لاختبارات الذكاء نجنى منها فائدة عظيمة فى الموازنة والترجمة ، كما أن اختبارات التحصيل التى أصبح لها معايير خاصة يمكن بها قياس قدرة الأفراد أو الفصل أو المدرسة بأكملها بالنسبة لمتوسط هذه المعايير وكذلك فى مختلف الأعمار ومراحل الدراسة .

وهناك نزعة ترمى إلى تقليل قيمة هذه المعايير حتى فى الاختبارات المقننة على أن الثقة الزائدة عن الحد بهذه المعايير كثيراً ما نتج عنها عدم العدالة بالنسبة للمدرس أو التلميذ لأن هناك عنصراً ضمنياً عند استخدام المعايير هو أن المنهج الذى طبقت عليه المعايير فى مدرسة ما يشبه ذلك المنهج الذى نطبق عليه هذا المعيار فى مدرسة أخرى ، وأهملنا أن هناك مشكلات جنسية واجتماعية واقتصادية وإدارية خاصة بالمدرسة ، وهذه جميعها تؤثر فى عدالة أى مستوى يمكن تطبيقه ، وهذه المشاكل لم يعمل لها حساب فى هذه المعايير ، على أننا نترك للمدرس أمر الإفادة من هذه المعايير فإذا وجد أن المادة التى قطعها من المنهج تتفق والمادة التى استوعبها الاختبار المقنن أمكنه أن يستفيد من هذا الاختبار ، وتحت هذه الظروف لابد أن يتوقع المدرس حصول تلاميذه على درجات عالية فى مثل هذا الاختبار طالما كان هذا الاختبار المقنن قد عمل على أساس كثير من النتائج التى وصلت إليها المدارس التى يدرس فيها نفس المنهج .

ومستويات الإجابة ومعاييرها لايمكن تطبيقها فى الامتحانات التى يقوم بها المدرس ولذلك يجب ألا نغالى فى قيمة المعايير كأساس هام فى إجراء الاختبارات .

سابعاً : الاختبارات المقننة

لقد كانت اختبارات المقننة من أولى الوسائل التى استخدمت لإدخال بشائر التحسين على طرق التقييم ، ونحن إذا ما قلنا إن اختباراً من الاختبارات قد قنن فنحن نقصد بذلك — من الناحية الفنية — أننا طبقنا هذا الاختبار على أكبر عدد من الأفراد لنحدد مستوى أو معياراً للسن أو للمرحلة . فالاختبارات المقننة

اختبارات أعدت لتتناسب مع سن معينة أو لفصل دراسى معين أو لمرحلة علمية معينة ، وهى تمتاز بأنها صادقة ، وثابتة وموضوعية .

أنواع الاختبارات المقننة

لقد ظهرت أنواع عديدة من هذه الاختبارات فى السنوات الأخيرة ، وهذه الاختبارات تختلف فيما بينها وفقاً لاختلاف المظهر التربوى الذى نقيسه ، ومن هذه الاختبارات العديدة يجدر بالمدرس أن يلم بالأنواع الأربعة الآتية وهى :

أولا : اختبارات الذكاء

ثانياً : اختبارات الميول الخاصة

ثالثاً : اختبارات الميول

رابعاً : الاختبارات التشخيصية للمواد الدراسية

خامساً : اختبارات التحصيل

سادساً : مقاييس تقدير المدرس

أولا : اختبارات الذكاء

هناك نوعان من هذه الاختبارات : اختبارات فردية ، واختبارات جمعية ، ومن الاختبارات الفردية اختبار « ترمان » الذى طبق على تلميذ واحد فى وقت واحد ، وهذا الاختبار هو من أشهر الاختبارات المعروفة بين اختبارات الذكاء ، وهو معتبر اختباراً مقنناً ، والمدرس العادى غير مطلوب منه تطبيقه إذ أنه غير مؤهل لذلك ، ولكن عليه أن يعرف عنه الشيء الكثير ، لابد أن يعرف شيئاً عن طبيعته ، وكيفية ترجمة النتائج إذا ما قام بتطبيقه أحد الأخصائيين ، على أن الفرض الذى يعتمد عليه صدق هذا المقياس هو أن الذكاء قدرة فطرية وراثية ، قدرة عامة لا قدرة خاصة من قدرات الحياة العقلية . وأن هذه القدرة تنمو وتنضج وفقاً للسن ، وهى تنمو بسرعة فى السنوات الأولى من حياة الطفل ، ويبطئ النمو بعد أن يصل الطفل إلى مرحلة المراهقة ، ويقال إن نمو الذكاء يقف عند سن العشرين ، أما أبحاث « ثورنديك » الحديثة وغيره ، فكلها تثبت أنه ليس هناك حد يقف عنده نمو الذكاء فى سن الرجولة على الأقل .

أما معامل الذكاء فنقصد به نسبة العمر العقلى إلى العمر الزمنى للطفل ، فإذا كان هناك طفل من الأطفال فى سن الثامنة ، تمكن من الإجابة عن جميع الأسئلة المناسبة لهذه السن ولم يتمكن من إجابة ما هو أكثر منها ، عندئذ يمكن أن نقول إن هذا الطفل وصل إلى مستوى الذكاء العادى الذى يتناسب وعمره الزمنى ، وبذلك يمكن أن نعتبره طفلا عادياً ، وإن عمره العقلى ثمان سنوات ، أى أن معامل ارتباط الذكاء لديه هو ١٠٠ أى أن هناك علاقة إيجابية عادية بين العمر العقلى ، والعمر الزمنى .

$$\text{فعامل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times \text{١٠٠}$$

أما الطفل الذى يتمكن من إجابة اختبارات سن ١٠ يقال عنه إن عمره العقلى عشر سنوات ، وإذا كان عمر هذا الطفل الزمنى ثمان سنوات يقال عن هذا الطفل إنه فوق المستوى العادى ، وأما معامل ذكاء هذا الطفل الجديد .

$$\text{فهو } \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \quad \frac{\text{١٠} \times \text{١٠٠}}{\text{٨}} = \text{١٢٥}$$

ويمكن أن نقسم أنواع الناس من حيث الذكاء إلى الأقسام الآتية : —

الذكاء	النوع
١ — إذا كان الذكاء أكثر من ١٤٠	١ — عبقرى أو قريب من العبقرى
٢ — » » » يتراوح بين ١٢٠ — ١٤٠	٢ — مستوى رفيع جداً من الذكاء
٣ — » » » » » ١١٠ — ١٢٠	٣ — مستوى رفيع من الذكاء
٤ — » » » » » ٩٠ — ١١٠	٤ — ذكاء عادى
٥ — » » » » » ٨٠ — ٩٠	٥ — غباء أو ضعيف العقل
٦ — » » » » » ٦٠ — ٨٠	٦ — الحد الفاصل بين الغباء وضعف العقل
٧ — » » » » » ٦٠ — ٧٠	٧ — (المورون)
٨ — » » » » » ٥٠ — ٢٥	٨ — (أمبسيل)
٩ — » » » » » ٢٥ — ٠	٩ — المعتوه

أما اختبارات الذكاء الشائعة الاستعمال فهى اختبارات الذكاء الجمعية ، وهى

اختبارات بسيطة التركيب يتمكن أى مدرس من تطبيقها إذا نفذ توجيهاتها . وهذه الاختبارات لها توجيهات ، ولها نماذج للإجابة أو مفتاح للإجابة ، ومستويات خاصة .

وإذا كانت اختبارات الذكاء وسائل هامة من وسائل التشخيص إلا أنها يجب أن تطبق بحذر ، لا سيما إذا كان المدرس قليل الخبرة بأمور الاختبارات ، ولقد أثبتت الخبرة قيمة هذه الاختبارات فى عملية التشخيص ، والتقييم ، والتوجيه المهنى ، والتوجيه التربوى .

ثانياً : اختبارات الميول الخاصة

إن فرص تطبيق هذه الاختبارات عند المدرس العادى ، إنما هى فرص قليلة أو نادرة ، ومع ذلك فنحن نطالب المدرس بالإلمام بتطبيقها ، ولا بد أن يكون فى كل مدرسة ثانوية رجل أخصائى لتطبيق هذه الاختبارات تطبيقاً حقيقيًّا ، ليقوم بتطبيق سلسلة من الاختبارات لأهداف تربوية ، وتعليمية ، وإذا كانت الأدلة قد أثبتت وجود علاقة محدودة بين القدرات العامة ، والقدرات الخاصة إلا أن هناك حالات شاذة ، فلقد أثبتت الأبحاث وجود اتجاهات عقلية تنبئ عن وجود هبة طبيعية ، ولذلك عملت هذه الاختبارات لمساعدة كل من المدرس والتلميذ للكشف عن هذه النزعات المحدودة كأساس هام للتوجيهات المهنية والتربوية .

وتوجد أنواع أخرى من هذه الاختبارات ، وسيعم انتشار الكثير منها فى المستقبل . وعلى المدرس الذى يريد أن يستخدم مثل هذه الاختبارات وغيرها من الاختبارات المقننة أن يستعين بالمراجع الهامة بالقياس ، وأن يستعين أيضاً بالأخصائيين فى هذا المضمار يستلهمهم النصيحة عن أحسن نوع من الاختبار يمكن أن يطبق فى موقف من المواقف المعينة .

ثالثاً : اختبارات الميول

وهناك اختبارات شبيهة باختبارات القدرات (أو الميول) الخاصة ، هى اختبارات الميول ، وأصحاب هذه الاختبارات لا يدعون مطلقاً أن الميول المتعددة وراثية ، وهذه الاختبارات مبنية على أساس مبدأ سيكولوجى قوامه أن الميول

تتكون أو توضع بذورها فى وقت مبكر جداً من حياة الإنسان . ، وأنها تثبت ، وتأخذ شكلا متبلوراً فى سن المراهقة والشباب المتأخر ، وأنها عندئذ يمكن استخدامها لأغراض توجيهية ، وقد قام الأستاذ « سترونج » بكثير من الأبحاث على الاختبارات فى جامعة « ستانفورد » بأمريكا .

رابعاً : الاختبارات التشخيصية للمواد الدراسية

إن هذه الاختبارات قريبة الصلة باختبارات القدرات أو الميول ، وكثيراً ما تعتبر واحدة منها ، والهدف من الاختبارات هو الكشف عن احتمال نجاح التلميذ فى مختلف المواد كالرياضة ، واللغة . على أن هذه الاختبارات لم يعم انتشارها كما كان منتظراً ، وربما يكون سبب تأخر استعمالها هو عدم الثقة فيها ، إذ أنه حتى وقتنا الحاضر يشيع عنها أنها لم تنضج بعد ، ولذلك يشك فى قيمتها كل من المدرس ، والجمهور الذين لايؤمنون بأن الميول يمكن تمييزها بشكل واضح بحيث يمكن قياسها بدقة .

خامساً : اختبارات التحصيل

هى ذلك النوع من الاختبارات التى يتمكن المدرس من استخدامها ، وهى النوع الشائع الاستخدام من الاختبارات المقننة فى المدرسة ، مثلها فى ذلك مثل اختبارات الذكاء ، واختبارات التحصيل ، كما يبدو من مفهومها ، هى تلك الاختبارات التى تقيس تحصيل التلميذ داخل جدران الفصل ، وهذه الاختبارات بطبيعتها تختلف فى وظيفتها ، ولذلك لابد من حسن اختيارها ، ولابد من استخدامها لهدف معين ، ولقياس معلومات محددة حتى يتاح للاختبار أن يقيس ما وضع له ، وبناء على هذا الاتجاه ، يمكن تقسيم اختبارات التحصيل إلى عدد لا حصر له من الأقسام وفقاً للغرض الأساسى الذى رسمت من أجله ، وثمة عدد قليل من اختبارات التحصيل معروف باسم « اختبارات المراجعة » ، موضوعة بحيث تشمل الكثير من حقائق التاريخ الأمريكى ، أو من الحقائق الهامة التى يشملها المنهج الدراسى مثل اختبار « ستانفورد » التحصيلى للمدارس الأولية ، والاختبار التحصيلى لمدرسة « سوينزهارى » الثانوية ، وهذا الاختبار الأخير يتكون من أقسام أربعة هى :

القسم الأول : الاختبار التحصيلى للغة ، والأدب ، وهو مكون من ١٦ قسما .
« الثانى : الاختبار التحصيلى للرياضة وهو مكون من ٨ أقسام .
« الثالث : قسم العلوم الطبيعية ويتكون من عشرة أقسام .
« الرابع : قسم العلوم الاجتماعية ويتكون من عشرة أقسام

وبالإضافة إلى هذه الاختبارات الواسعة للتحصيل ، هناك نوع آخر هام هو الاختبارات التشخيصية ، وهذه الاختبارات قد آمنت بقيمتها التربية الحديثة لما لها من فائدة عظيمة للمدرس ، ولقد أصبحت هذه الاختبارات ممكنة فى كل علم يمكن بواسطتها قياس كفاية أو ضعف التلميذ فى أى مادة ، مثلا : الاختبارات التشخيصية فى الإنشاء قد ترينا أن تلميذاً من التلاميذ ضعيف فى تصريف الأفعال، وتلميذاً آخر ضعيف فى استخدام الصفات ، بينما ترينا أن تلميذاً ثالثاً يلازمه ضعف فى تركيب الجمل – وثمة اختبار آخر عملى لقياس قدرة التلميذ على التفكير أما الاختبار الثالث فيقيس قدرة التلميذ على الملاحظة فى موضوع معين ، وكلما كان الشىء المراد قياسه أكثر نوعية كان الاختبار أحسن .

أما اختبارات المعرفة فهى قريبة الشبه جداً من اختبارات المراجعة ، ولكنها تشمل وحدة صغيرة جداً من مظاهر نشاط المنهج ، وهى مقصورة على محتوى مادة الوحدة فحسب ، وبالجملة يمكن أن نقول إن جميع اختبارات التحصيل مرتبطة أشد الارتباط بمشكلة التشخيص .

الاختبارات الحديثة لتقويم المدرس

وهذه الاختبارات مهمة جداً لمدرس الفصل ، فهى تساعده فى الكشف عن تلك الصفات التى اعترف غيره بأنها مهمة وجديرة بالمدرس الجيد أن يحصل عليها، وهناك اختبارات كثيرة لتقويم المدرسين ، وبعض هذه الاختبارات من ميزتها أن المدرس يتمكن من أن يطبقها هو على نفسه ، وهى تمكنه من الكشف عن مواطن الضعف ومواطن القوة لديه ، وعندئذ يمكن أن يقال عن هذه الاختبارات بأنها تشخيصية .

بعض الاعتبارات التى يجب مراعاتها عند استخدام الاختبارات المقننة

هناك بعض الاحتمالات فى استخدام الاختبارات المقننة لايمكن الحصول عليها أو الوصول إليها فى غيرها من اختبارات التقويم ، وإذا كانت جميع الأهداف التى تتحقق فى وسائل التقويم ، ممكن أن تتحقق فى الاختبارات المقننة ، إلا أن هذه الاختبارات الأخيرة تمتاز بما تقدمه من تسهيلات خاصة لا يمكن الحصول عليها فى غيرها من الاختبارات ، نذكرها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر .

(ا) تستخدم فى أهداف المقارنة

إن الاختبارات المقننة هى أنسب الاختبارات فى المقارنة بين شيئين أو بين تقويمين مثلا ، يمكن استخدامها إذا أراد المدرس أو المدرسة أن يقارن أو تقارن بين مدى تحصيل الفصل أوالمدرسة، وتحصيل فصل أومدرسة أخرى ، فالمستويات أو المعايير المقدرة لهذه الاختبارات هى الأسس الرئيسية التى يمكن استخدامها فى مثل هذه المقارنة ، فباستخدام الساعة ، ومواد القراءة العادية يتمكن المدرس من القيام بعملية المقارنة ، يتمكن من قياس سرعة التلاميذ فى الكتابة على الآلة الكاتبة ، أو الاختزال ، ويقارنها بالمعايير الموجودة لديه ، وإذا أراد المدرس أن يقوم بعملية المقارنة فى مواد كالإنشاء ، والتاريخ ، والأدب ، وغيرها من المواد كان من الضرورى أن نستخدم اختبارات ذات مستويات معدة إعداداً دقيقاً ومبنية على نماذج عديدة أو عينات عديدة من إجابات التلاميذ على الاختبار ، وفى مثل هذه الحالة جدير بالمدرس ألا يألو جهداً فى انتقاء الاختبار حتى لا يختار اختباراً لا يتناسب مع الحاجات المحلية وهذا ينطبق تمام الانطباق على مواد كالأدب ، أو المواد الاجتماعية حيث لا تتفق المناهج بعضها مع بعض ، لاسيما فى مدارس مرحلة التعليم الثانوى .

ويمكننا أن نستفيد من الاقتراحات الآتية : إن الاختبارات العقلية ، كمقاييس الذكاء ، ضرورية جداً فى جميع الصور المقارنة للنتائج التى يمكن الحصول عليها ، فإذا وجد المدرس فصلا أقل بكثير من المستوى العادى فى القياس العقلى ، لا بد أن يتوقع نتائج أحط نسبياً من فصل غيره .

وليس من العدالة أن يتوقع الباحث درجة عالية فى اختبارات التحصيل من تلاميذ لديهم نقص فى القدرة العقلية ، ومن المعقول مثلا أن نتوقع من التلميذ الذكى نائج تبهرنا كمًّا ونوعاً إذا ما قورن تلميذ عادى بتلميذ كسول ، ولقد كشفت لنا التجارب عن تلاميذ نجباء أمكنهم أن يدرسوا مقرر سنة دراسية ونصف سنة فى مادة كالجبر ، فى نفس الوقت الذى يتمكن فيه التلميذ العادى من الانتهاء من مقرر سنة دراسية فى نفس المنهج ، دون أن يبذل جهداً جباراً ، وعلى ذلك يمكن أن نقول إن عملية المقارنة تصبح ناقصة إذا لم تأخذ فى حسبانها أهمية القدرة العقلية عند قياس التحصيل الدراسى — وإذا كان توزيع التلاميذ فى المدرسة يتفق ومنحنى التوزيع العادى ، أمكن قيام الدراسات المقارنة على أساس اختبارات التحصيل فحسب دون الرجوع أو الإشارة إلى القدرة العقلية أو الذكاء .

(ب) تستخدم فى أهداف تشخيصية

وهنا نجد أن الاختبارات المقننة تلعب دوراً كبيراً فى هذا التشخيص ، ولكى نصل إلى درجة عظيمة من الدقة أصبح من الضرورى أن نستخدم الاختبارات المقننة التى قام بعملها نفر من الإخصائيين خلاف المدرس العادى ، فقليل من المدرسين هو الذى يعرف كيف يتأكد من صدق وثبات الصفات التشخيصية التى يتطلبها الاختبار ، فهذه من اختصاص الأخصائى فى عمل الاختبارات ، والتشخيص فى ميدان التعليم له أهمية عظمى ، ومن حسن الحظ يمكن الحصول اليوم على اختبارات تشخيصية طيبة أو جيدة لمرحلة التعليم الثانوى لقياس أى ناحية من النواحى ، وبكثرة انتشار هذه الاختبارات فى وقتنا الحاضر ، أصبح من الضرورى جداً على كل مدرس أن ينتقى من هذه الاختبارات ما ساعده فى تشخيص أى ناحية من نواحى التعلم التى يرغب فى تحليلها :

سادساً : الاختبارات الموضوعية الحديثة

إن هذه الاختبارات الموضوعية مثل حى من الاختبارات الحديثة ، تتحقق فيها الناحية الموضوعية التى تتجلى فى الاختبارات المقننة دون تحمل عبء الدراسات التجريبية وعملية التقنين ، وهى محاولة يبذلها مدرس الفصل ليستخدم فيها طريقة

عمل أو بناء الاختبارات الصادقة ، ويقول البعض إن هذه الاختبارات الموضوعية الحديثة هى محاولة لتصحيح بعض الأخطاء الكامنة فى الاختبارات المقننة مع الاحتفاظ بكثير من فوائدها ، وقيمتها بقدر الإمكان .

على أن الحاجة الشديدة لمثل هذه الاختبارات وليدة عاملين هما :

قصور الاختبارات المقننة ، وعدم ملاءمة الاختبارات المقالية فى عملية التقييم : فالاختبارات المقننة يعوزها عدم ملاءمتها للمنهج كما يدرس فى المدارس ، ولقد أدت هذه الصعوبة إلى نتائج غير مرضية ولكن نفراً من المدرسين النابهين تمكن من أن يكشف تلك الجفوة التى بين هذه الاختبارات ، وبين المنهج الذى يدرس فى المدارس ، ولذا أصبحت الحاجة ماسة إلى اختبارات تتناسب ، وحاجة التقويم للمادة التى تدرس فى المناهج الخاصة .

كما أن عامل الخوف من استخدام « الاختبارات المقننة » كان وليد الخوف من قبول هذه الاختبارات ، وبذلك يسلم بصحة المنهج الذى نقيسه ، فمعنى هذا أن يصبح الاختبار المقنن هو الوسيلة لثبات المادة التى يقيسها ، ومن أجل هذا السبب تلكأ « هارولد رج » فى عمل عدة اختبارات لقياس نتائج التلاميذ فى ميدان المواد الاجتماعية ، إذ ليس هناك اتفاق عام على عناصر منهج الدراسات الاجتماعية التى يجب أن تتحقق فيه ، ومثل هذا ينطبق تماماً على جميع مواد مرحلة التعليم الثانوى ، فكبار رجال التربية التقدميين يرفضون التسليم بمنهج ثابت يفرض على أى مادة من المواد ، وثمة اعتراض آخر على الاختبارات المقننة ، فهى كثيرة التكاليف .

عدم مناسبة الاختبارات غير الموضوعية للاستخدام

على أن مواطن ضعف اختبارات المقال كانت عاملا آخر من العوامل التى أدت إلى ضرورة عمل الاختبارات الحديثة ، واستخدامها فى عملية التقييم ، ولقد أثبتت التجارب عدم ثبات ، وعدم صدق اختبارات المقال ، وليس أدل على ذلك من النتائج التى وصل إليها كل من الأستاذين « ستارش وإليوت » عند قياسهما نتائج الامتحانات النهائية لمرحلة التعليم الثانوى فى اللغة الإنجليزية ، والهندسة ، والتاريخ الأمريكى ، وقد قام بتصحيح الأوراق نفر من خيار المدرسين فى الغرب الأوسط ، فقد طُلب من المدرسين تقييم الأوراق بمقياس مئوى ،

وكانت النتائج مدهشة جداً ، وتراوحت درجات أوراق اللغة الإنجليزية بين ٦٤ — ٩٨ درجة وبين ٥٠ — ٩٨ على التوالى أما أوراق الهندسة فاختلفت درجاتها من ٢٨ — ٩٢ ، وتراوحت درجات التاريخ بين ٤٣ — ٩٠ . ولقد ثبت من التصحيح أن درجات امتحان التاريخ والإنشاء الإنجليزى كانت ذاتية إلى حد بعيد فى طبيعتها ، وقد أثبتت الدراسات ، والأبحاث المتتابعة عدم صحة التقويم الذاتى ، ولذلك لابد من الالتجاء إلى الاختبارات الموضوعية .

أنواع الاختبارات الموضوعية .

يمكن أن نوضح الأشكال المختلفة التى تأخذها الاختبارات الموضوعية فيما يأتى :

١ — التذكر البسيط :

مثل ما هى العناصر الكيماوية التى يتركب منها الماء ؟

٢ — التكملة الحرة :

مثل : إن ديانة المصريين إما . . . . . أو . . . . أو . . . .

إن حامل شهادة الدراسة الثانوية المصرية إما من القسم . . . أو القسم . . .

٣ — التكملة المقيدة :

(ا) عاصمة الجمهورية العربية المتحدة . . . أبو بكر الصديق

(ب) يصب . . . عند رشيد ودمياط الإسكندرية

(ح) . . . أول الخلفاء الراشدين القاهرة

(د) أعظم الموانى المصرية . . . النيل

٤ — أسئلة الصواب والخطأ :

يضع التلميذ علامة (✓) أمام الإجابات الصحيحة ، كما يضع علامة (×) أمام الإجابات الخاطئة وذلك مثل :

(ا) هزم الألمان على يد نابليون فى موقعة « ينا » سنة ١٨٠٦

(ب) يسكن الأحباش فى حوض البحر الأبيض المتوسط

(ح) أديس أبابا عاصمة السودان

(د) تصدر حاصلات السودان عن طريق موانئ القطر المصرى

(هـ) المبتدأ والخبر اسمان منصوبان يقعان فى أول الكلام

٥ – أسئلة يجاب عنها بكلمة « نعم » أو « لا » .

يسأل التلميذ عدة أسئلة يجيب عن بعضها « بنعم » وعن بعضها الآخر « بلا » ويطلب منه شطب الإجابات الخاطئة وذلك مثل :

(ا) هل يطفو الحديد على سطح الزئبق ؟ نعم . لا

(ب) هل يذوب الملح فى الخل ؟ نعم . لا

(حـ) هل يشعر الإنسان بدوار الهواء كدوار البحر إذا ركب الطيارة ؟ نعم . لا

(د) هل تزعم حرب الردة أبو بكر الصديق ؟ نعم . لا

(هـ) هل التدخين يسبب سرطان الرئة ؟ نعم . لا

٦ – أسئلة الشك .

يسأل التلميذ عدة أسئلة تكون الإجابة عليها بالشك فى حالتى الصواب والخطأ مثل :

(ا) بم تسمى القصة الآتية :

طفل تائه – وفاء كلب – غباوة قروى

وذلك بعد قراءة قصة ، العنصر البارز فيها هو الطفل ، والبطل هو الكلب والقروى فرد من أفراد القصة .

٧ – الاختبارات من إجابات متعددة :

وذلك بأن يوضع السؤال ، ويجاب عنه بعدة إجابات يختار التلميذ منها الإجابة الصحيحة .

وذلك مثل :

١ – يسير الصوت بسرعة :

(ا) ١٨٦ ألف قدم فى الثانية   (ب) ١١٠٠ قدم فى الثانية

(حـ) ١٥٠ قدماً فى الثانية   (د) ٥٠٠٠ قدم فى الثانية

٢ – إن مكتشف أمريكا هو :

(ا) توماس كرومويل   (ب) كوك

(حـ) روبرت بيل　　　　(د) دريك

(هـ) كولمبس

٨ — اختبار أحسن إجابة :

ويختلف عن الاختبار من إجابات متعددة فى أن تكون كل الإجابات صواباً ولكن واحداً منها أكثر صدقاً من غيره وذلك مثل :

(ا) من أى الأشياء الآتية يمكن عمل أحسن قش :

١ — القرطم　٢ — الحلفا　٣ — الشوفان　٤ — العشب السودانى

(ب) أحسن أنواع المنسوجات تصنع من :

١ — القطن　٢ — الحرير　٣ — الكتان　٤ — النايلون

٩ — اختبار التوفيق :

وذلك بتنظيم جدولين الأول للأسئلة والآخر للإجابات على أن يكون ترتيب الإجابات عشوائياً ، ثم يطلب من التلميذ اختيار الجواب المناسب لكل سؤال وذلك بوضع رقم الجواب أمام السؤال أو العكس وذلك مثل :

١ — متى سيكون امتحان آخر العام ؟

٢ — من زعيم الثورة المصرية فى النصف الثانى من القرن العشرين ؟

٣ — من صاحب فكرة السد العالى ؟

٤ — متى خلع الملك السابق عن عرشه ؟

٥ — متى كانت الحملة الفرنسية على مصر ؟

والإجابات هى :

١ — سنة ١٧٧٩ م　٢ — ٢٦ يوليو سنة ١٩٥٢　٣ — ١٨ مايو سنة ١٩٥٦

٤ — جمال عبد الناصر　٥ — رجال الثورة المصرية

١٠ — اختبار الاستدعاء :

وذلك بعرض عدة تواريخ هامة يطلب من التلميذ أن يربط بكل منها أهم حادثة تاريخية وذلك مثل :　ا — ١٥٤٣ م　ب — ٨٠٦ م　حـ — ٨٠١ م

د — ١٩١٤ م　هـ — ١٩٣٩ م　و — ١٩٥٢ م

١١ – اختبار المقابلة :

وذلك بأن يذكر للتلميذ عضو بالنسبة للإنسان مثلا ويطلب منه أن يذكر ما يقابله بالنسبة لغيره من الأمثلة التى بعده مثل :

(ا) القدم بالنسبة للإنسان كالحافر بالنسبة :

(ا) الكلب (ب) القط (حـ) الدب (د) الحصان (هـ) الكتكوت

(ب) الإسكندرية بالنسبة لمصر ، مثل :

(ا) أديس أبابا بالنسبة للحبشة (ب) بيروت بالنسبة للبنان

(حـ) بغداد بالنسبة للعراق (د) دربان بالنسبة لاتحاد جنوب أفريقيا

١٢ – اختبار التعرف أو التمييز

وذلك بأن يقدم إلى التلميذ مفردات فيها حقائق مختلفة ويطلب منه التعرف على هذه الحقائق وذلك مثل :

(ا) ميز بين الأسماء والأفعال والحروف مما يأتى :

محمد . إلى . غنى . أكرم . على . من . ليلى . سافر .

(ب) ميز بين النبات والحيوان والجماد والطيور مما يأتى :

الورد . البلبل . السيارة . الحصان . الرمان . القطار . النسر . الطيارة

١٣ – الرسوم والخرائط :

يعطى للتلميذ رسم من الرسوم ليتعرف على أهم الأجزاء المختلفة كالمثال الآتى :

(ا) بين مواطن الحركة والإبصار والشم والسمع فى صورة المخ المقدمة إليك .

(ب) بين أهم الموانى والمدن الصناعية على الخريطة التى بين يديك .

١٤ – اختبار الحذف :

وذلك بأن يطلب من التلميذ شطب حقيقة لا تمت بصلة بالنسبة لغيرها من الحقائق وفقاً لمبدأ خاص وذلك مثل : .

(ا) جمال عبد الناصر . عبد اللطيف بغدادى . كمال الدين حسين . طلعت حرب .

(ب) بلبل . صقر . الحمام . النسر . النيل . الغراب . الحدأة .

١٥ – اختبار التتابع :

يطلب من التلميذ أن يرتب حقائق معينة وفقاً لمبدأ يضعه فى ذهنه وذلك مثل :

(ا) الكيلومتر – المليمتر – المتر – السنتيمتر .

(ب) القنطار – الدرهم – الأقة – الرطل – الأوقية .

والمبادئ التى يجب أن تراعى عند عمل الاختبارات الموضوعية :

أن كل نوع من أنواع هذه الاختبارات يختلف نوعاً ما فى تركيبه . ولذلك سوف لا ندخل فى تفاصيل كل نوع منها على حدة ، ولكن سنحاول أن نذكر مبادئ عامة يمكن تطبيقها فى هذه الاختبارات الموضوعية ونجملها فيما يأتى ونقدمها نصيحة للمدرس :

١ – حدد الهدف من الاختبار ٢ – تخير عناصر الاختبار من المنهج
٣ – ضع عناصر المنهج فى شكل الاختبار ٤ – حدد طول الاختبار
٥ – ضع خطة لتنظيم عناصر الاختبار ٦ – أعد نموذجاً للإجابة

وإليك تفصيلا لما أجملناه .

١ – حدد الهدف من الاختبار :

مما لاشك فيه أن هذه هى الخطوة الأولى فى إعداد الاختبار ، وجميع المراحل التالية مرتبطة أشد الارتباط بهذه المرحلة ، على أن صدق الاختبار سنتمكن من تحديده وفقاً للهدف الذى وضع من أجله ، وبعبارة أبسط سيتضمن هذا بحثاً فيما لو كان الشيء المطلوب هو تقييم معلومات سبق الحصول عليها ، أو تقييم القدرات التفكيرية . أو تشخيص مواطن ضعف ، أو أى ناحية أخرى من النواحى التى يقيسها الاختبار ، وبعبارة أوسع إن قيمة الاختبار يجب أن تتوقف على مناسبة المادة لمحتوى المنهج ، ولذا كان جديراً بالمدرس أن يكون اختباره متمشياً مع حقائق المنهج المدرسى فى فصل من الفصول .

٢ – تخير عناصر الاختبار من المنهج :

وهنا نعود فنؤكد هذه الخطوة أيضاً ، فقيمة الاختبار الحقيقية يحددها هذا العامل كما حدده البند السابق . وثبات الاختبار وصدقه يتوقفان على مدى الجهود المبذولة لانتقاء عناصر الاختبار فلابد أن يبذل مجهود جبار ، لانتقاء هذه العناصر المتصلة بالمنهج كما درس ، ومرتبطة أيضاً بالغرض من الاختبار . فإذا كان المرغوب

فيه اختبار تشخيصى محدد ، أو نوعى فلابد من مراجعة محتوى المنهج لانتقاء تلك العناصر التى يمكن اختبارها كأساس وكلما بذل المدرس الجهود الحقيقية فى الانتقاء عظمت قيمة الاختبار .

٣ – ضع عناصر المنهج فى شكل اختبار :

إن طبيعة العناصر ، أو أهداف الاختبار ، ذات صلة وثيقة بالقالب الذى صبت فيه العناصر ، فالمدرس عليه أن يحدد فيما لو كانت أسئلة الصواب والخطأ والتكملة ، والاسترجاع البسيط ، والاختبار ، من إجابات متعددة ، عليه أن يتحقق إذا كانت هذه الأنواع بطبيعتها تتلاءم مع العناصر الجديدة . ويجب أن يعلم أن قياس القدرة على التفكير ، أو إدراك العلاقات ، لايمكن استخدامها بمجرد استخدام الاسترجاع البسيط فى الوقت الذى يمكن أن تؤدى فيه اختبارات التتابع أو الاختبار من إجابات متعددة الهدف المطلوب من التقييم ، وبعد أن يتفق على الشكل العام .

٤ – حدد طول الاختبار :

إن طول الاختبار تتحكم فيه عدة عوامل :

(ا) الهدف من الاختبار ، وهذا فى كثير من الحالات سوف يكون الفيصل ، فإذا كان الاختبار من النوع الذى يقيس القدرة على الفهم ، وجب أن يكون طويلا ، حتى يشمل العناصر الهامة فى الوحدة الدرا سية المؤسس عليها ، وهذا المظهر من مظاهر الاختبار تظهر أهميته إذا أردنا أن نحقق عنصر ثبات الاختبار .

(ب) وإذا كان المراد بالاختبار التشخيص جاز أن يكون الاختبار قصيراً .

(حـ) وثمة عامل ثالث فى تحديد طول الاختبار ، هو مدى طول وتعقيد الوحدة الدراسية التى تختبر ، ويؤكد أخصائيو الاختبارات أن هناك علاقة مباشرة بين طول الاختبار وثباته ، فكلما كان الاختبار طويلا كان احتمال الثبات متوقعاً من الاختبار .

٥ – ضع خطة لتنظيم عناصر الاختبار :

كثير من المربين يحتم اتباع خطة معينة فى تنظيم الاختبار ، ويحتمون أن يجد التلميذ أمامه أسئلة سهلة وأسئلة صعبة ، موزعة فى الاختبار كله ، ولذلك ينادون بأن يكون التنظيم العشوائى مطبقاً على تتابع عناصر الاختبار ، بحيث لا تظهر

الأسئلة بالشكل الذى درست به فى المنهج ، فمثلا إذا كان التاريخ يدرس وفقاً للتتابع الزمنى للأحداث ، فإذا نظمت أسئلة الامتحانات على أساس هذا التتابع الزمنى كان معنى ذلك أننا أدخلنا عنصراً مساعداً للتلميذ يساعده فى استدعاء الإجابة ، إذ يجب أن يتحكم الهدف من الامتحان فى تنظيم أسئلته ، فمثلا : اختبار تقدير الصعوبة أو القوة ، يتحتم فيه ترتيب عناصره ترتيباً تصاعدياً وفقاً لصعوبته.

وكلما تنوع شكل الأسئلة ، كان ذلك أدعى إلى صحة التقييم ودقته وكل اختبار له ميزاته وله النقط التى يؤكدها فى عملية التعلم ، كالذاكرة ، والتمييز ، والتفكير أكثر من أى اختبار آخر .

٦ - أعد نموذجاً للإجابة :

يجب على المدرس إعداد نموذج للإجابة قبل إجابة التلاميذ على الاختبار ويوزع الدرجات على أجزائه ، وإعداد النموذج فى وقت إعداد الأسئلة كثيراً ما يكشف اللثام عن بعض أسئلة سخيفة فيتحاشاها المدرس ومتى وضع النموذج ووزع الدرجات عليه ، كان عليه أن يلتزمه فى التصحيح حتى تسود العدالة .

سابعاً : الاختبارات الذاتية

مكانة هذه الاختبارات : لقد تعرضت الاختبارات الذاتية ، أو اختبارات المقال لعاصفة من النقد فى الثلاثين سنة الأخيرة ، ونادى المهاجمون بعدم إعطائها المكان الأكبر فى التقويم فى المستقبل ، وقد رموها بأن قيمتها حقيرة فى قياس الأهداف من الامتحانات ، ويتوقع الجميع أن هذه الاختبارات ستتبدل فى القريب وتحل محلها اختبارات موضوعية ، على أن هناك نفراً آخر من المربين مثل « ويدمان » الذى تمكن بعد دراسات واسعة للاختبارات الموضوعية الحديثة من أن يصل إلى النتيجة الآتية : وهى أن الاختبارات الموضوعية أكثر فائدة فى المراحل الأولى الدراسية ، ويمكن تتميما للفائدة أن تزاد عليها اختبارات ذاتية بسيطة ، أما فى فرق الدراسة العالية والكليات الجامعية فالعكس صحيح .

اقتراحات لتحسين اختبارات المقال

إن المعايير التى سبق ذكرها عند بناء اختبارات موضوعية يمكن أن تطبق فى اختبارات المقال ، وبذلك يمكن أن نتغلب على تلك النزعة التى عند المدرسين ، عند

صوغهم اختباراً من الاختبارات الذاتية ، يسجلون عدة أسئلة قد اندفعت إلى أذهانهم بدون تفكير ، ولذلك يجب أن يراعى ما يأتى :

(ا) على المدرس أن يدخل فى حسبانه ضرورة مراعاة ما سبق أن تقدمنا به من أسس لوضع وسيلة التقييم ، فاختبار المقال يجب أن تتحقق فيه تلك العناصر بقدر الإمكان ، فلابد أن يكون اختبار المقال صادقاً متصفاً بالثبات أيضاً ، وإذا بذل المدرس جهداً عند وضع الاختبار سهل عليه أن ينتقى عناصره بحيث تكون محققة للهدف منه ، سواء كان هذا الهدف استذكار حقائق أو قياس قدرة على التفكير ، أو قياس اتجاهات عقلية ، أو الفهم أو أى قدرات أخرى .

(ب) يجدر بالمدرس أيضاً أن يلم بما سبق أن ذكرناه عن عمل الاختبارات الحديثة ، فهى تحمل فى ثناياها ما يمكن أن يفيد فى تحسين أسئلة المقال ، فمثلا يجب أن يؤسس الامتحان على مادة المنهج كأساس ، كما يجب إعادة النظر فى العناصر المختارة للامتحان ، ويجب صبغ الشكل العام للأسئلة ، بصبغة مناسبة ، فهذه جميعها مفيدة فى أسئلة المقال ، كما هى مفيدة فى غيره من الاختبارات الحديثة .

(ح) كما يجدر بالمدرس أيضاً أن يلم بما سبق أن تناولناه من أنواع الأسئلة ، ومن مميزات الأسئلة الجيدة ، يجدر به أن يدرس فن صوغ الأسئلة حتى تتناسب والهدف من الامتحان ، ويعتقد « ويدمان » أن أسئلة المقال مختلفة ومعقدة ومثلها فى ذلك مثل أشكال الأسئلة فى الاختبارات الحديثة ، ويجب أن يضع المدرس نصب عينيه أن الاختلاف بين الاختبارات الموضوعية ، وبين اختبار المقال ، هو اختلاف فى الدرجة فحسب ، ويجب أن يجرى الاختبار على مقياس يتحرك من الناحية الموضوعية إلى الناحية الذاتية ، ولقد بين « ويدمان » تعقد طبيعة أسئلة المقال فى شكلها سواء كانت فى شكل سؤال أو فى شكل قضايا يجاب عنها ، ولقد أورد ما يقرب من ١٩٤ لوناً من ألوان الأسئلة المستخدمة فى اختبارات المقالات .

(د) جدير بالمدرس أن يهتم اهتماماً خاصاً بالمعايير المحددة لتقييم إجابات التلاميذ : إن تصحيح اختبارات المقال تختلف كل الاختلاف عن تصحيح الاختبارات الحديثة، فى الاختبارات الحديثة تتحدد الإجابة عن السؤال بعنصر واحد من عناصر الإجابة ، وهذا العنصر هو الصواب ، أما فى تقدير أسئلة المقال فنجد لوناً من التعقيد والاختلاف ، فكثير من العناصر يجب أن تراعى فى تحديد

مدى صحة الإجابة ، وربما كانت هذه الصعوبة الكامنة فى تصحيح اختبارات المقال هى التى أوحت لرجال التعليم بالتفكير فى إعادة النظر فى هذه الاختبارات .

وهناك عدة وسائل يمكن بواسطتها أن نجعل تقييم الأوراق أكثر تناسباً وأقرب إلى الموضوعية ، منها أن يقوم المدرس نفسه مقدماً بتسجيل الإجابات الحقيقية لسؤال المقال . وإذا كان السؤال يتحمل الإجابة بشكل أو شكلين أو ثلاثة يتمكن المدرس من إعداد هذه الأشكال . كما أن المدرس يمكنه أن يعد قائمة للآراء الهامة أو للأفكار الهامة التى يجب أن تحتويها الإجابة ويتخذ من هذه الأفكار نبراساً يهتدى به فى التقدير ؛ إن مثل هذه الخطة تعمل على تقليل آثار العناصر الذاتية فى التقدير كما أنها تمكن المدرس من معرفة مواطن الضعف فى شكل السؤال وبذلك يصل المدرس إلى حكم قاطع إما بإبقاء السؤال أو حذفه . كما يجب على المدرس أن يوزع درجته على عناصر الإجابة المتعددة كطريقة عرض الإجابة ومدى استخدام المبادئ الصحيحة ثم مدى تحقيق عنصر الدقة وتحقيق مبدأ التنظيم وصحة العبارة وسلامة شكلها من الأخطاء النحوية وبذلك تقل العناصر الذاتية .

ولقد اختلف قادة التربية فى مدى حسبان أخطاء الهجاء وأخطاء النحو من ضمن درجة الإجابة فى عملية التقويم ، ومهما كان أمر الاختلاف فنحن نؤمن بأنه إذا كانت ستؤخذ فى الحسبان فلابد أن يوجه أنظار الأولاد إلى ذلك من قبل . كما يجب أن يدخل فى حسبان التقدير مدى استخدام التلميذ للمصطلحات العلمية ومدى صحتها أو مدى إهمال التلميذ لها فى تقديره للمادة التى يجب أن تستخدم فيها هذه المصطلحات ، فصحة استخدامها دليل قاطع عن مدى استيعاب التلميذ لها فى المدرسة ؛ لذا يجب أن يكون لها حسبان فى التقدير ونحن ننصح المدرس أن يقوم بتصحيح سؤال معين فى جميع الأوراق حتى يتزن التقدير على هذا السؤال ومتى انتهى منه انتقل إلى السؤال الثانى والثالث وهكذا ، فهذه جميعها إنما هى بعض الوسائل الفعالة التى نعمل إليها لضبط نتائج هذا اللون من الامتحانات حتى تتحقق العدالة فى التقدير .

مراجع
الفصل الثانى عشر

1. Rillett. R.O. : Provisions for Individual Differences, Marking, and Promotion.
2. Freeman, Frank N. : Mental Tests.
3. Lang. A.R. : Modern Methods in Written Examinations.
4. Mursell, James L. : The Psychology of Secondary School Teaching.
5. Odell, C.W. : Traditional Examinations and New Type Tests.
6. Rinsland, Henry D. : Constructing Tests and Grading.
7. Ruch. G.M. : The Improvement of the Written Examination.
8. Ruch, G.M. : The Objective or New Type Examination.
9. Terman : Measuring Intelligence.
10. Tiegs. E.W. : Tests and Measurements in the Improvement of Learning.
11. Schorling, Raleigh : Student Teaching.
    Progressive Methods of Teaching in Secondary Schools.

الفصل الثالث عشر

الإعداد الفنى للمدرسين

من البديهيات التى تنطق بها الطبيعة : أن مجرى الماء لايمكن أن يكون أكثر ارتفاعاً من منبعه . وكثيراً ما تعترضنا هذه الظاهرة فى التربية ، فإذا آمنا بها فى هذا الميدان لم نكن ملتزمين جادة الصواب لأن أبناءنا إذا لم يرتفعوا فوق المستوى التربوى للآباء ، وللمدرسين لاستحال التقدم الاجتماعى ، ولكن بالرغم من ذلك فإنه لايمكننا مطلقاً أن ننكر أن نوع المدرس يلعب دوراً كبيراً جداً فى تحديد مدى تقدم كل جيل من الأجيال .

وإذا ما رجعنا إلى الماضى وجدنا أن نوع المدرس قد اعتراه تغيير عظيم ويهمنا الآن أن نقضى على ما يساور أنفسنا من مثل هذا التساؤل :

هل يكفى فى إعداد المدرس أن يلم بالحقائق التى سيقوم بتدريسها فحسب ؟ أم يجب إعداده إعداداً خاصاً فى فن التدريس ؟

وهذا الاستفسار قد يثير فى نفوسنا أسئلة من نوع آخر شبيهة بما يلى :

١ — هل يمكن أن نخلق من التدريس علماً من العلوم ؟ أم هل هو فن من الفنون ؟

٢ — وسواء اعتبرنا التدريس علماً أو فناً فهل يمكن أن نعده مهنة من المهن ؟

٣ — وإذا اعتبر فناً من الفنون ، فلماذا كانت مكانة المعلمين الاقتصادية والاجتماعية مكانة حقيرة رغم مضى الزمن ؟

٤ — ولماذا تختلف قيمة المدرسين باختلاف أعمار من يقومون بالتدريس لهم ؟

٥ — وهل من الممكن أن نقوم بتحسين نوع المدرس عن طريق اتباع سياسة منح الشهادات العامة لهم ؟

٦ — هل من صالح المدرسين أن ينظموا أنفسهم لحماية وتحسين مستواهم ؟

وفيما يأتى شفاء غلة النفس والقضاء على هذا التساؤل وما يجر إليه عن مكانة المدرسين قديماً .

لقد كانت مؤهلات المدرسين قديماً لا تعدو هضم الحقائق التى يقومون بتدريسها وبناء على هذا توقف مركز المدرس على أهمية المادة التى يقوم بتدريسها : ففى الأزمنة القديمة عندما كانت معرفة القراءة ، والكتابة من مميزات أو من خصائص رجال الدين ، فحسب ، إذ عن طريقها يمكنهم ترجمة ، وتدوين الطقوس الدينية ، تمتع المدرسون بمركز اجتماعى محترم . فلقد كان المدرسون من رجال الدين ، أنفسهم فكانوا يقدمون بتلقين النشء رموز اللغة ، والتاريخ ، واللاهوت ، والفلك ، وغيرها من المواد . ولقد تبوأ المدرسون فى الهند قديماً مكانة اجتماعية عظيمة ، وذلك لأن طبقة « البراهما » ، وهى أرقى طبقة اجتماعية كانت تتمتع بامتيازات عظيمة فى ذلك الوقت وكان من أعضائها رجال الدين ، والمدرسون أما فى الصين القديمة فقد كانت منزلة المدرسين تلى منزلة الموظفين الرسميين فى الدولة ، ولقد كانت مهنة التدريس عند قدماء اليهود مهنة مقدسة ، وإذا كانت التعاليم اليهودية تحتم على التلميذ احترام الأب والأم فإنها كانت أيضا تحتم عليه احترام المدرسين فهم آباء روحانيون ، أما قدماء اليونان فقد خالفوا جميع الشعوب القديمة وذلك عندما وضعوا شعراءهم فى مكانة رجال التعليم ، ونحوا قسسهم عن هذه المكانة .

* * *

وفى أيام الإغريق الأخيرة ، عندما عم التعليم بين الناس أدى هذا بدوره إلى انخفاض قيمة المدرسين فى أعين الشعب ولاسيما مدرسو القراءة ، والكتابة ، والحساب أو مدرسو « محو الأمية » ، أما أجور المدرسين التى كانت تدفع لهم فى تلك الأيام فلابد أنها كانت حقيرة جداً ، لأنها لم تجهد حتى فقراء تلك الأيام وتصرفهم عن تعليم أبنائهم ، ولقد ألقى « أفلاطون » أعباء هذه المهنة ، فى كتابه « القوانين » على عاتق الأجانب وكان الشائع فى تلك الأيام أن طبقة اليونان الأرستقراطية ، وطبقة الأرستقراطية الرومانية كانتا تلقيان أعباء مهنة التدريس على العبيد ، وكان الاسم الذى يطلق على هذا العبد المربى هو كلمة « بيداجوج » وهو اصطلاح يونانى قديم معناه قائد الأطفال ومن هذا الاصطلاح اشتقت كلمة « بيداجوج » الحديثة ، على أن مثل هذا الاتجاه لم يكن متبعاً لدى جماعة الإسبرطيين ، أولئك القوم الذين كانوا يبعدون أطفالهم كل البعد عن اندماجهم مع طبقة اجتماعية أقل من طبقتهم ، فقد كانوا يحتمون على كل بالغ أن يتحمل

مسئولية رعاية وتربية الأحداث الصغار ، هذا بالإضافة إلى مدرسيهم .

وعلى الرغم من المثل الذى ضربته « إسبرطة » ، وبالرغم من التوجيهات والنداءات التى وجهها « كونتليان » المدرس الرومانى العظيم (٣٥ – ١٠٠ م) بخصوص توجيه عناية الآباء ، والأمهات ، إلى اختيار الحاضنات ، والمدرسين فإن مدرسى صغار الأطفال قد فشلوا فى الحصول على مركز اجتماعى محترم فى بلاد اليونان أو بلاد الرومان : فأجورهم كانت لا تكاد تذكر ، كما كان عليهم أيضاً أن يصغوا إلى تأنيب الآباء الذين كانوا يتوقعون منهم إلماماً تاماًّ بكل شىء حتى بالتفاصيل الحقيرة التافهة ، ومن هذا يتبين لنا أن مركز المدرسين كان مركزاً حقيراً لدي هذه الشعوب القديمة فلا غرابة بعد ذلك إذا تعرضوا لبؤس شديد فى تلك الأيام السالفة ، وهذا الأمر هو الذى أدي بأحد كتاب العصر اليونانى الرومانى « لوسيان » إلى القول بأن من ينزل عليه لعنة الله هو الذي يشتغل مدرساً ، ولقد قال هذا المؤلف فى معرض آخر من معارض القول : بأن عقاب السماء المناسب للمجرمين هو الفقر الذي يدعوهم إلى امتهان مهنة التدريس لمبادئ القراءة والكتابة والحساب .

أما مكانة المدرسين الذين كانوا يقومون بتدريس الفلسفة والخطابة فقد كانت أرقى من مكانة السابقين : فجماعة الخطباء من قدماء اليونان أو الرومان مثل « سقراط » (٤٣٦ – ٣٣٧) ق . م ، « وكونتليان » قد تمتعوا بدخل سنوي محترم ، وبمركز هام بين الناس ، ولكن يجب ألا تنسينا هذه الحقيقة حقائق أخرى وهى أن المدرسين الأوائل لهذه الفروع الراقية من العلم ، والفلسفة ، والخطابة – وهم السفسطائيون – قد قاسوا كثيراً فى الحصول على تقدير الناس . وربما كان هذا راجعاً إلى مبادئهم التربوية الجديدة التى نادوا بها كما كان راجعاً أيضاً إلى مبدأ تناول الأجور على تعاليمهم . ولم يكن هذا بالغريب على مجتمع يتكون من طبقتين طبقة الأحرار، وطبقة العبيد ، تلك الطبقة الوحيدة التى كانت تتناول الأجور ، فمنطق الواقع يجعلهم يعتبرون جماعة السفسطائيين فى مكانة العبيد وذلك لتناول الأجور على التعليم ؛ ولا غرابة بعد ذلك أن يكون مركز المدرسين الاجتماعى فى هذه المرحلة من مراحل التاريخ ، متوقفاً لا على مكانتهم العلمية كما هو حادث فى القرن التاسع عشر ، والقرن العشرين بل على مكانتهم كهواة ومحترفين .

وثمة عوامل أخرى وقفت فى طريق تقدير المجتمع للمدرسين حتى مدرسى المواد

أو الفروع الباقية من العلم، ويتجلى أحد هذه العوامل فى إشارة « سنيكا » حين قال : « إن المدرسين مخذولون عندما يقومون بتدريس لمواد بدلا من أن يدرسوا فن الحياة ، وربما كان هدف المدرسين فى ذلك الوقت هو تدريس الحقائق التقليدية ، تلك الحقائق التى ثبتت على حالها رغم اختلاف الأزمنة ورغم التطور الذى حدث فى الحياة ، فكانت تعاليمهم أبعد ما تكون عن الواقع فعلا . فلقد جمدوا فى أماكنهم فتخلفوا بذلك عن ركب الحياة الذى يكره الجمود ولا يعرف الانتظار » .

أما « شارلمان » الذى تعهد حركة إحياء العلوم بعد سقوط الدولة الرومانية المقدسة (٧٤٢ — ٨١٤ م) فقد أشار إلى عامل آخر من عوامل انحطاط مركز المدرس الاجتماعى . حيث يوجه اللوم إلى القائمين بأمور التدريس فى العصور الوسطى قائلا : « لئن كان من المستحسن أن يعمل الإنسان بدلا من أن يعرف إلا أنه من الواجب عليه أن يعرف كى يعمل » ، كما اهتم اهتماماً عظيما بحياة المساهمة فى أعمال المجتمع بدلا من الإعداد لتلك الحياة . وقد سبق أن أشرنا إلى أن قدماء الصين قد رفعوا من قدر مدرسيهم ولكنهم على الرغم من هذا قد وضعوهم فى المرتبة الثانية من الأهمية بعد موظفى الدولة ، ولقد كان الشائع عندهم أن يقوموا بعمل امتحانات قاسية ، فالولد الذى ينجح فى تلك الامتحانات الصينية الشديدة كان يعين موظفاً فى الدولة ، أما من يرسب فى تلك الامتحانات فقد كان يحرم من الوظائف الحكومية ، فيوضع فى مركز لا يحسد عليه وهو التدريس لأنه لم يكن من الملائم لأمثاله أن يرجعوا إلى ميدان الزراعة أو التجارة لكسب القوت ، وإذن فليس أمامهم سوى هذا الميدان الوحيد الذى يتناسب وحالتهم ، هذا ولئن كان مركز المدرس من المراكز المشرفة فى بلاد الصين إلا أن مؤخر هذه الصورة كان مؤخراً بشعا إذ أن هؤلاء المدرسين كانوا حثالة نتائج الامتحانات فلقد كانوا يختارون من الطلبة الفاشلين فيها .

والعامل الأخير الذى كان سبباً فى حقارة مركز المدرس فى العصر اليونانى الرومانى هو انحطاط طرق التدريس وتأخرها فقد كان الاعتماد فى ذلك الوقت على طرق « الاستذكار » ، وكان المدرس يعاقب التلميذ لأنه ينسى ، أما فن التدريس فقد كان يعتبر هبة من المواهب ، ولقد سادت هذه العقيدة فى أيام « شارلمان » الذى كتب فى ندائه إلى المدرسين : « لى أولئك الذين وهبهم الله القدرة على التدريس »

فهذه الحتمية الدامغة « التدريس هبة من الله » هى بدون شك التى قد عطلت التفكير فى تحسين طرق التدريس .

أما الإعداد الفنى للمدرسين فقد أصبح له شأن عظيم فى جامعات القرون الوسطى ، تلك الجامعات التى عاصرت حركة إحياء العلوم بعد ذلك الانحطاط العلمى الذى ساير انحطاط المدنيات اليونانية ، والرومانية القديمة . فانتشار حركة إحياء العلوم فى القانون ، واللاهوت ، والطب ، والفن ، قد توقف على ارتفاع مستوى المدرسين الذين تعرضوا للتدريس فى هذه الميادين ، ولقد كان المظهر الفعال الذى أسبغته الدرجات الجامعية فى القرون الوسطى على حامليها هو منحهم حق التدريس ويتجلى هذا بوضوح فى كلية الآداب ، وبنسبة بسيطة فى كليات الطب؛ واللاهوت ، والقانون . وعلى ذلك فجدير بنا أن نلاحظ أن لقب دكتور الذى كانت تمنحه تلك الكليات الثلاث الأخيرة (الطب ، واللاهوت ، والقانون) كان فى اشتقاقه الأول معناه« مدرس » Doctor-Teacher ويتجلى هذا فى الاشتقاق اللاتينى ومعناه « يدرس » أما الاصطلاح Master الذى كانت تمنحه كلية الآداب فقد كان يرمى إلى وصف المعلم بالتدريس Master school .

وكان الإعداد الرئيسى للمدرس فى القرون الوسطى يتوقف على إلمامه إلماماً فعالا بالمادة — فدكتور أو مدرس القانون أو اللاهوت أو الطب كان عليه أن يلم أولا وقبل كل شيء بمادة اختصاصه — وكذلك كان الحال فى مدرس الآداب فقد كان عليه أن يلم بالفنون السبعة كما تناولها الإنسان من عصورها القديمة . ولقد كانت هذه الفنون هى التى أحاطت المدرس بسياج أو بهالة من الغموض والأسرار ، وكان طالب الآداب يتعلم عن طريق المناقشات والمحاضرات . وهما وسيلتا التربية فى القرون الوسطى .

وميزة الدرجة الجامعية التى كانت تمنحها جامعات القرون الوسطى هى حق التدريس . فالدرجة الجامعية كانت بمثابة رخصة أو إجازة تجيز لصاحبها حق التدريس . ولقد كان منح هذه الدرجة فى بداية الأمر من حق رجال الدين . فقد كان أسقف الكنيسة فى المدينة التى بها جامعة هو الذى له الحق وحده فى منح هذه الدرجة العلمية . فالكنيسة وحدها هى صاحبة الحق فى تقرير من يصلح لمهنة التدريس ومن لا يصلح . ولكن بمضى الزمن ، وعندما ضعفت تعاليم الدين ،

وقويت العوامل الدنيوية . بدأت الحكومة تأخذ لنفسها هذا الحق ، وسواء أكان للكنيسة حق منح الدرجات العلمية أم كان هذا الحق من حقوق الدولة فإن ما كان يهتم به حامل هذه الدرجات العلمية هو حق القيام بالتدريس بدون دخول امتحانات أخرى .

والقرون الوسطى تزودنا أيضاً بالمثل الأول للتنظيم الفنى للمدرسين ، فالجامعات كانت فى بداية نشأتها هيئات من المدرسين والطلبة ، منظمة لهدف الحماية المتبادلة ولا غرابة بعد ذلك أن تخضع تلك الجامعات فى نظمها لنظم النقابات التى كانت منتشرة فى ذلك الوقت . فكما أن النقابات كانت تعمل على تخريج مهرة الصناع أو المعلمين من عامة الناس فكذلك كانت الجامعات تعمل على قبول طلاب العلم « خريجى الجامعة » ليتدربوا ويحصلوا على درجة الأستاذية .

* * *

بداية إعداد المدرسين لمستوى التعليم الأولى والثانوى

مما تقدم يتجلى لنا أن الإعداد الذى منحته الجامعات قد أمد الفترة الأخيرة من العصور الوسطى كما أمد عصر النهضة بنوع من المدرسين يقومون بتدريس الفروع الراقية من العلم ، أما مدرسو المرحلة الثانوية فقد كانت الظروف غير مواتية لظهورهم بعد ، ولئن كان بعض مشاهير مدرسى الحركة الإنسانية قد برزوا إلى الوجود أمثال « فتيرينو دافلترا » (١٣٧٨ — ١٤٤٦) ، و « يوحنا شترم » (١٥٠٧ — ١٥٨٩) واكتسبوا لأنفسهم شهرة طائلة فى عصر النهضة ، وما بعد ذلك إلا أن نوع مدرسى المرحلة الثانوية كان حقيراً لدرجة أن أحد كتاب هذا العصر وهو « توماس إليوت » (١٤٩٠ — ١٥٤٦) قد افتتح أحد فصول كتابه بالعبارة الآتية :

« أيها الإله الأعظم — إنى أستشهد بك على عدد عقول الأطفال النظيفة التى اضمحلت بسبب جهل المدرسين » .

ولقد كانت الحالة فى ذلك الوقت تدعو إلى الضيق العظيم ، فبالإضافة إلى جهل المدرسين الخطير كانت أخلاقهم نابية ، وقسوتهم شديدة ، وغرورهم عظيما كما أنهم كانوا يميلون إلى استخدام لغة راقية أبعد من أن تكون فى متناول قدرة التلميذ كما أن تعاليمهم أبعدت الأطفال عن حقائق الحياة الواقعية — من أجل هذا أعلن

« مونتاين » (١٥٣٣ – ١٥٩٢) أن الإنسان يحق له أن يفخر إذا لم يكن بين جدوده مدرسون . مما تقدم يتبين لنا أن مركز المدرس الاجتماعى لم يتحسن كما كان عليه فى العصر اليونانى الرومانى أيام لوسيان .

هذا ويجب ألا نغفل أن هذه الحالة غير المشجعة كانت وليدة لعدم وجود نظريات خاصة بفن التربية أو بعلم التدريس ، ولقد ظلت العقيدة التى تنادى بأن التدريس هبة من المواهب سائدة حتى نهاية القرن السابع عشر ، والقرن الثامن عشر ، ولكن الحال لم يدم على هذا الوضع فبقاء الحال من المحال ، إذ أن تباشير دراسة فن التدريس من الناحية العملية قد بدأت تظهر فى عصر النهضة ، ويتجلى ذلك فى مأثور قول المدرس الإسبانى العظيم « جوان لويس فيفس » (١٤٩٢ – ١٥٤٠) الذى يشير بأن الطريقة التى تساعد الإنسان كى يصبح مدرساً هى أن يلاحظ غيره من المدرسين أثناء عملهم ، ولهذا ينصح بأن يلاحظ عدداً ليس بالقليل من المدرسين حتى نتمكن من استنباط مبادئ التدريس مما نراه عملياً أمامنا .

* * *

وفى ثنايا هذا الظلام الدامس بعث التاريخ بقبس من الإصلاح العلمى على يد جماعة « الجيزويت » ، وجماعة الإخوان المسيحين فإليهما يرجع الفضل فى تجميع عدد عظيم من مبادئ التدريس إبان خبرتهم العملية . ولقد نجح اليسوعيون نجاحاً عظيما فى تخريج أكفاء المدرسين للمواد الإنسانية للمدارس الثانوية .

وكما كانت الحاجة فى ذلك الوقت ماسة إلى إعداد مدرسى المدارس الثانوية فقد كانت أيضاً داعية إلى إعداد مدرسى المدارس الأولية . وقد بدأت تباشير هذا الإعداد تنضج فى القرنين السابع عشر ، والثامن عشر حيث ظهر الاهتمام بتوفير مدرسى مبادئ القراءة والكتابة ، والحساب . وقد ساهمت جماعة الإخوان المسيحيين بنصيب وافر فى هذا الإعداد ؛ ولقد كان « يوحنا بابتست دى لاسال » (١٥٦١ – ١٦١٩) يعمل على إصلاح حال الفقير . وكان يرى أن التربية هى الوسيلة الوحيدة لذلك « ولكنه رأى أن الطريق إلى هذا الإصلاح متعسر لعدم وجود المدرس الكفء ولذلك نجد أنه يضيف إلى أعمال الجماعة إعداد المدرس ومما هو جدير بالذكر أن نقول : إن « يوحنا بابتست دى لاسال » هذا قد وجه

أنظار جماعة الإخوان المسيحيين إلى أهم مميزات المدرس وأهم أخطائه ، ولقد بين أن المدرس الحديث فى خطر عظيم من استئثاره بالموقف فى التدريس وبناء على ذلك نجد أنه يحذر المدرس الناشئ من الإفراط فى الشدة أو الإفراط فى الميوعة مع تلاميذه ، كما ينصحه أيضاً بالترفع عن الصغائر ، وعن تحمل الضغينة للغير ، ويحذره من إهمال الفروق بين التلاميذ فى الميول أو الأخلاق وينادى بأن يتصف المدرس بالتواضع ، والحكمة ، والطيبة ، والكرم ، وينصحه أيضاً بالصبر ، والرقة .

إعداد المدرسين فى ألمانيا

ولقد كانت ألمانيا من أوائل الدول الأوربية التى قامت بمجهود عظيم فى القرنين : الثامن عشر ، والتاسع عشر لترفع من شأن إعداد المدرسين ، وتضعه على أسس ثابتة ، ولما كان إعداد المدرس الألمانى هو النهج الذى اتبعته معظم مدارس المعلمين بأمريكا نرى أنه لزاماً علينا أن ندرس هذا النظام : إن نجاح إعداد المدرس الألمانى يمكن إرجاعه إلى عاملين هامين هما :

أولا : تشجيع الحكومة ، وتدعيمها لهذا النظام .

ثانياً : تشكيل هذا النظام على النهج الذى وضعه « بستالوتزى » لإعداد المدرسين .

ولقد كان معهد « السيناريم البراسيتوريم » الذى أسسه « أوجست هرمان فرانك» فى مدينة « هل » أول معهد لإعداد المعلمين فى ألمانيا ، ولقد تعهد هذا المعهد بعده طالب من طلبته اسمه « يوحنا يوليوس هيكر » (١٧٠٧ — ١٧٦٨) وكان من أشد الناس تحمساً لدرجة جلبت عطف ملك بروسيا عليه فى ذلك الوقت وهو « فريدريك الأعظم » ولكن من سوء الحظ أن « فريدريك الأكبر » هذا كان يهدف إلى توفير فى ميزانية الدولة بتعيين مسنى رجال الجيش فى مهن التعليم ، ولكن لم يلبث أن تحسن هذا الأمر : ففى الربع الأول من القرن التاسع عشر تبوأ مدرسو المدارس مكانتهم بين موظفى الدولة ، وحرم عليهم من أجل ذلك أن يقوموا بأى عمل من شأنه أن يقلل من قيمتهم كمدرسين ، ولذلك نجد أن هذا التحريم قد أخرج من طائفة المدرسين أنصار الحرف الأخرى الذين كانوا يمتهنون التدريس مع

تلك الحرف . ومما شجع الناس على الإقبال على هذه المهنة ما عملته الحكومة « البروسية » من ترقيات لرجال التعليم الذين يثبتون جدارة فى هذه المهنة ، ومن معاش ينتظرهم فى نهاية حياتهم . ولا غرابة بعد ذلك أن تتقدم هذه المهنة وأن تتحسن المدارس البروسية ، وتصبح أعظم مدارس فى القارة الأوربية .

مما تقدم يتجلى لنا أن « المدرس الألمانى » لم يرتفع قدره فى المجتمع نتيجة اهتمام الحكومة الألمانية بأمره فحسب بل كان رقيه أيضاً وليد حركة الإعداد الخاص الذى كانت تقوم به معاهد المعلمين ، وكانت مدة الدراسة فى هذه المعاهد لا تزيد على ثلاث سنوات ولا يزيد عدد طلابها على ٦٠ طالباً ، وكان الطلبة يلتحقون بها بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الأولى ، ولما كانوا يهيأون للتدريس بالمدارس الأولية كان عليهم أن يلموا بمنهج الدراسة بتلك المدارس إلماماً عظيماً ، وبالإضافة إلى هذه المواد كان من المفروض عليهم أن يدرسوا الموسيقى ، والتربية البدنية ، وكانت هذه المعاهد تلحق بالملاجئ حيث كان الطلاب يتدربون فيها على دروس الملاحظة ، والتمرين العلمى .

ولقد بدأت معاهد إعداد المعلمين بألمانيا تخطو خطوات فسيحة نحو التقدم حينما بدأت الحكومة الألمانية تنفث فيها روح المربى السويسرى القدير « يوحنا هنرى بستالوتزى » (١٧٤٦ — ١٨٢٧) هذا ولئن كان « بستالوتزى » ليس بأول من نادى بأن يبنى التدريس على معرفة تامة بطبيعة الطفل إلا أنه كان من أوائل المنادين بأن تسير نظريات التدريس وفقاً لمشاهدة المدرس ، فباستمرار الملاحظة يتجمع لدى المدرس آراء فنية كثيرة ، وبذلك تدرج التدريس فى نواحى التعقيد الفنى ، فلم يعد يكفى أن يلم المدرس بمحتوى المادة التى سيقوم بتدريسها . بل عليه أيضاً أن يلم بالمبادئ التربوية المتراكمة فهى كفيلة جداً بمساعدته على النجاح فى مهنته . ولقد كان من نتائج هذه التعليمات أن ارتفع قدر المدرس فى المجتمع . كما أن مناهج معاهد إعداد المعلمين الألمانية قد ازدادت دسامة ، وأصبح لعلم النفس — كأساس للتربية — مكانة مرموقة فى المناهج كما أن تثقيف المدرس بالمواد الثقافية بدأ يصبح له مركز هام فقد كان المدرس يزود بدراسات واسعة فى الفلسفة والطبيعة ، والتاريخ الطبيعى ، هذا بالإضافة إلى القراءات الواسعة فى الآدب ، والتاريخ السياسى كما أن الرياضة ، والموسيقى ، والرسم قد لاقت نجاحاً عظيما فى هذه المعاهد . وربما

كان أهم النقط فى ضعف هذا المنهج هو عدم ارتباطه بالتعليم الثانوى أو التعليم العالى . فطلبة معاهد المعلمين الألمانية كانوا يأتون إليها من المدارس الأولية . تلك المدارس التى كانت فى القرن التاسع عشر تجذب الطلاب من الطبقات الحقيرة أو الفقيرة ، مما تقدم يتبين لنا أن مجال المدرس الأول كان مجالا ضيقاً . إذ كان يبدأ تعليمه فى المدرسة الأولية ثم ينتقل إلى معاهد إعداد المعلم الأولى ثم يعود مرة ثانية ليدرس بالمدارس الأولية دون أن تتاح له فرصة التقدم إلى التعليم الثانوى أو العالى .

* * *

مكانة المدرس وإعداده فى الولايات المتحدة

قبل أن نتتبع الأثر الألمانى لإعداد المدرسين فى الولايات المتحدة فى القرن التاسع عشر علينا أن نستعرض الصورة الاجتماعية التى كان عليها المدرس فى فترة الاستعمار الأمريكى ، لقد كان المجتمع الأمريكى فى ذلك الوقت يتكون من طبقات ثلاث متميزة هى : طبقة العبيد ، وطبقة متوسطة معروفة باسم طبقة القديسين ، وطبقة السادة أو الأحرار ، وكانت معروفة باسم « طبقة الأساتذة أو المدرسين » ومما يدهش حقاً أن المدرسين انتموا إلى هذه الطبقات الثلاث ، فمثلا « ايزيقيل تشيفرز» أستاذ النحو اللاتينى فى « نيوهافن » ، و« بوسطن » كان يشار إليه بلفظ مستر أى « سيد » وهو نفس اللفظ الذى كان يطلق على الأساتذة العظام الذين لم يكونوا أكثر من رجال الدين ، والذين كانوا يتمتعون بدرجة عظيمة من احترام المجتمع فى ذلك الوقت .

أما مدرسو المدارس الأولية فلم يحظوا بهذا المركز السامى ، وفى العصور الأولى من تاريخ الولايات المتحدة كان هؤلاء المدرسون من طبقة الخدم فكانوا يمتهنون هذه المهنة بالإضافة إلى مهن أخرى مثل الخدمة فى المنازل أو احتراف دفن الموتى . وبناء عليه لم تكن مهنة التدريس بالمدارس الأولية من المهن المحترمة فى المجتمع بل كانت أقرب إلى المهن اليدوية . وكان معظم المدرسين بتلك المدارس الأولية يمتازون بحزم المحافظين ، وكان هؤلاء المدرسون لا يتطلب منهم إعداد خاص أكثر من مجرد الإلمام بالمادة التى سيقومون بتدريسها . أما أساتذة الكليات

فكانوا يتلقون العلم والإعداد فى كليات شبيهة جداً بكليات القرون الوسطى وهكذا ظل إعداد المدرسين طيلة القرن التاسع عشر . والقرن العشرين .

ومما يثير الدهشة حقاً أن التقدم العظيم فى إعداد المدرسين الأمريكان فى القرن التاسع عشر بدأ فى مستوى المدارس الأولية ، فقد بدأ هؤلاء القوم يشعرون بسوء الحالة التى وصل إليها المدرس الأولى فى ذلك الوقت ، ففى سنة ١٨١٢ نجد أن « دينسون أولم ستيد » يفتتح فصولا خاصة لإعداد المعلمين وفيها كان يدرس التلاميذ جميع المواد التى سيقومون فيما بعد بتدريسها بقصد التمكن من معرفة حقائق المادة ، والإلمام ببعض الطرق التى يتبعها الأستاذ فى التدريس .

وفى سنة ١٨١٨ تنشئ مدينة « فيلادلفيا » مدرسة نموذجية لإعداد المدرسين ويشرف عليها « يوسف لانكستر » (١٧٧٨ — ١٨٢٨) زعيم نظام العرفاء ، وكان المدرس يعلم العريف ، وهذا الأخير يقوم بدوره بتعليم بقية التلاميذ . وكان الاهتمام بتدريس المادة هو مركز الجاذبية ، ويقال : إن « آندروبل » زعيم نظام العرفاء فى إنجلترا هو الذى صرح بما يأتى : « أعطنى أربعة وعشرين تلميذاً اليوم أعطك أربعة وعشرين مدرساً غداً » .

ولقد كانت مدرسة « فيلادلفيا » قد استمرت حتى منتصف القرن التاسع عشر إلا أن إعداد المدرسين بطريقة « نظام العرفاء » لم تثر حماساً شديداً ، وقد أخلت مكانها للأكاديمية الأمريكية ، تلك الأكاديمية التى كانت تعد الشباب للحياة وللكلية وكان الطلبة يدرسون فيها مواد المساحة ، والملاحة ، والتجارة ، ولم يلبث أن برزت الحاجة إلى قسم لإعداد المدرسين يلحق بالأكاديمية ، وكان ظهوره فى أول الأمر فى « ولاية نيويورك » سنة ١٨٣١ حيث بدأت الحكومة تخصص أكاديميات لإعداد المدرسين لمدارسها . ولقد ظلت « نيويورك » تعتمد فى تدريب المدرسين عل الأكاديميات حتى سنة ١٨٣٤ .

وعلى الرغم مما قدمته الأكاديمية من معونة صادقة فى إعداد المدرسين إلا أن المشكلة ظلت قائمة ، فلم تتمكن الأكاديميات من تزويد المدارس بأكثر من $\frac{1}{10}$ ما تحتاج إليه البلاد منهم ، وربما كان هذا يعزى إلى وجود عوامل منها : ١ — ما تتكلفه الأكاديمية من نفقات ، ٢ — قلة رواتب المدرسين مما لم يشجع المتعلمين على امتهانها ، ٣ — زد على ذلك أن مكانة الإعداد المهنى للتدريس كان

فى المرتبة الثانية من الأهمية ، الأمر الذى أدى بدوره إلى إعراض الطلبة عنه .

وكانت « الأكاديمية » بطبيعتها مزودة بأحسن الوسائل التى تمكنها من زيادة معلومات مدرس المستقبل ، ولكن المادة وحدها ليست بكافية ؛ إذ أن مدرسى المستقبل كانوا فى أشد الحاجة لمعرفة تامة عن كيفية ضبط النظام فى الفصل ، ولكى يمكن التغلب على هذه الصعوبة نجد أن « هنرى بارنارد » (١٨١١ — ١٩٠٠) حوالى سنة ١٨٤٠ ينادى بأن الحل السريع لهذه المشكلة يكون عن طريق إنشاء معاهد لإعداد المعلمين ، وهذه المعاهد فى بداية الأمر كانت تتراوح مدتها بين بضعة أسابيع ، أو شهر وكان هدفها تزويد المدرس بأبسط قدر من المهارة وكانت موضوعات الدراسة بها شاملة ومنها : هل تمنح المكافآت على جودة العمل ؟ وهل هناك ضرورة للامتحانات العامة ؟ وهل يمكن أن يصبح التدريس علماً ؟ وهل يمكن التدريس للفصل المجهد ؟ وما هى الأسباب التى تدعو إلى الفشل فى التدريس ؟ تلك أمثلة لبعض المشاكل التى كانت تعالجها تلك المعاهد .

* * *

نشأة مدارس المعلمين

ولكن المحاولات السابقة لم تثبت نجاحها بحيث تساعد فى إعداد طائفة من المدرسين المدربين كمًّا وكيفاً . وقد أثبتت الظروف أن الحاجة ماسة إلى معاهد تخصص نفسها لإعداد المدرسين ، على أن مثل هذه المعاهد قد ظهر لأول وهلة على يد « صمويل هول » (١٧٩٥ — ١٨٧٧) مؤلف كتاب « محاضرات عن إدارة المدرسة » الذى أسس معهداً لإعداد المدرسين فى « كونكورد » مدته ثلاث سنوات ثم لم تلبث الأعوام أن أثبتت أن الحالة فى حاجة إلى معاونة حكومية لإنشاء معهد لإعداد المدرسين وكانت الحكمة الشائعة فى ذلك الوقت . أنه على قدر كفاءة المدرس تكون كفاءه المدرسة تلك هى الحكمة التى اتخذ منها « بروكس » أساساً للمطالبة بمعهد المعلمين فى ولاية « ماساشوتس » وكللت جهود « بروكس » بالنجاح فى تأسيس هذه المهنة ففى سنة ١٨٣٩ تمكن « كوزين » من تأسيس مدرسة حكومية لإعداد المعلمين وقد استخدام « كوزين » كلمة « نورمال » « النموذجية » بدلا من المصطلح الفرنسى « سمينار » أو المصطلح الإنجليزى « سمينارى » .

ولقد تأسست أول مدرسة حكومية للمعلمين فى سنة ١٨٣٩ فى ولاية « مساشوتس» ولقد كانت مجهودات « هوراس مان » (١٧٩٦ - ١٨٥٩) قوية فى هذا المضمار وقد ثبتت أقدام تلك المدرسة بعد مرحلة تجريبية قوامها سنوات ثلاث ، كما واجهتها معارضات قوية بعضها دينى ، وبعضها غير دينى ، وربما كان من أقوى مصادر المعارضة أن العقلية الأمريكانية كانت ترفض الفكرة الألمانية المرتبطة بمدارس المعلمين البروسية التى كان شعارها أن يطيع المدرسون رؤساءهم طاعة عمياء ولذلك نجد أن مدارس المعلمين الجديدة التى أنشئت بعد مدرسة ولاية « ماساشوتس » كانت تعمل جاهدة على نشر روح الديمقراطية ، والدعاية لها ، كما نجد أن تلك المدارس (المشتقة فكرتها من المدارس البروسية) قد تحولت إلى « أكاديميات » أمريكية تخصصت تخصيصاً كلياً لإعداد المعلمين وتدريبهم .

أما عن مناهج « أكاديميات المعلمين » فقد كانت تشمل النحو ، والهجاء ، والإنشاء ، والحساب ، والجبر ، والهندسة ، والفسيولوجيا ، والدين ، والموسيقى ، والرسم ، هذا بالإضافة إلى محاضرات عن فن التدريس ، وإدارة المدرسة ، ولم يظهر أثر تعاليم « بستالوتزى » فى مدارس المعلمين فى « نيويورك » إلا حوالى سنة ١٨٦٠ ، وقبيل نهاية القرن التاسع عشر بدأت التربية الأمريكية تتأثر بتعاليم « هربارت » ، وكما أن مدرسة المعلمين فى « اوسويجو » كانت مركزاً لنشر الثقافة « البستالوزية » فكذلك كانت مدرسة المعلمين فى « اليونويس » مركزاً لنشر الثقافة «الهربارتية» ولم ينته القرن التاسع عشر حتى كانت مناهج مدارس المعلمين قد اتسعت فشملت مواد مختلفة : كفلسفة التربية . وعلم النفس التربوى ، وتاريخ التربية ، والمناقشات ثم أنشئت المدارس النموذجية وكان الهدف الذى يرمى إليه من إنشائها هو أنها أماكن يتمكن فيها المدرس من مشاهدة الدروس الجيدة أو الدروس النموذجية ، كما أنها تمكن المدرس من التمرين على دروس التربية العملية .

الانتقال إلى كليات المعلمين

ولم ينته القرن التاسع عشر حتى أصبحت مدارس المعلمين جزءاً هاماً من نظم التعليم الأمريكى ، ولم تصبح هذه المدارس المصدر الوحيد لإعداد مدرسى التعليم الأولى ، ولكن أصبحت أيضاً مصدراً لإعداد مدرسى المدارس الراقية

ولذا كان عليها أن تطيل مدة الدراسة وترتفع بمستوى التعليم اللازم لمدرسى تلك المدارس الراقية — وحتى سنة ١٨٩٠ كان ما يقرب من ٥٥ ٪ من طلبة مدارس المعلمين من خريجى المدارس الأولية ؛ وما يقرب من ٢٠ ٪ منهم من حملة الشهادة الراقية للتعليم الأولى — ولذلك كانت مدة مدارس المعلمين تتراوح بين سنة وأربع سنوات — كما كانت سنتين لخريجى المدارس الراقية .

* * *

ولعلنا بعد هذه اللمحة التاريخية قد وفقنا إلى عرض فكرة عامة عن المراحل المختلفة للمدرس ومنزلته الاجتماعية بين الدول . . . والعوامل التى خضعت لها هذه المنزلة وكيف تطورت نظرة العالم إلى المدارس على أيدى المربين وحسب مقتضيات الزمان والمكان . . .

ونبسط الآن أمام القارئ صورة ناطقة لإعداد المدرس فى العصر الحاضر سواء فى المعاهد الخاصة بذلك أو أثناء مزاولته لهذه المهنة بما يسير جنباً إلى جنب مع تطور الزمن وملاءمة هذا التطور .

إعداد المدرسين وتأهيلهم للمهنة

إن قدر الإعداد ونوعه اللازمين لمختلف المدرسين ما زالا حتى الآن ضحية اختلاف الآراء ، وسيظل الأمر كذلك مدة طويلة من الزمن . فما زالت المشكلة فى حاجة إلى تفكير ، وإجراء بحث طويل ، هذا على الرغم من الجهود الجبارة السابقة التى بذلت فى هذا المضمار ، وما زال البعض مصراً على أن مدرسى التعليم الأولى نظراً لأهميته ومايحتاج إليه من عناء كبير هو فى حاجة إلى عناية فى إعداده لا تقل عن العناية بغيره من مدرسى التعليم الثانوى أو التعليم بالمدارس الراقية . أما البعض الآخر فيصر على أن مدرس المدرسة الثانوية يجب أن يعد مدة أربع سنوات بعد أن ينتهى من المدرسة الثانوية — أما مدرس المدرسة الأولية فيلزمه سنتان على الأقل بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الأولى . ومما يثير الدهشة حقاً أن هناك نفراً من المدرسين يعتقد بأن أى مدرس لا يحتاج إلا إلى إعداد بسيط ، وهم يؤكدون بأن المدرس مفطور لا مصنوع ، وأن مهنة التدريس مهنة عديمة القيمة بالنسبة للمجتمع وأن أى فرد يمكنه أن يقوم بها — هذا فى الوقت الذى نجد فيه البعض

الآخر يؤكد بأن مهنة التدريس من المهن الهامة الصعبة ، ويجب ألا يسمح بمزاولتها إلا لكل من يحمل مؤهلات فنية . وهؤلاء هم الجماعة الذين ينادون بضرورة وجود مستويات راقية للمدرسين – وهم يهدفون إلى أن يأتى الوقت الذى يستمر فيه إعداد المدرس من أربع إلى سبع سنوات لمدارس التعليم الأولى أو لمدارس التعليم الثانوى – فمهنة التدريس سائرة فى طريق تحقيق أهدافها وعلى كبار رجال التربية وساستها أن يقوموا بعمل كل ما يمكن لتحقيق هذه الحركة .

الإعداد الحالى للمدرسين

ولو أن الإعداد الحالى للمدرسين قد زاد زيادة عظيمة عما كان عليه من قبل ، إلا أن هذا القدر لا يمكن أن يكون موضع فخرنا لا سيما عند أولئك الذين يطلبون المزيد ، فما زلنا حتى وقتنا الحاضر وما زالت مجتمعاتنا يتحقق فيها تهكم « جورج برناردشو » الذى يقول « إن من يتمكن من العمل ينزل إلى ميادين الحياة ومن لا يتمكن من ذلك ينزل إلى ميدان التدريس » وهناك آلاف من المدرسين إعدادهم أقل من المستوى بكثير وهؤلاء يقومون بالتدريس فى مدارس التعليم الأولى ، والابتدائى ، والثانوى ، بعد سنتين لإعداد مدرسى التعليم الأولى ، وأربع سنوات لمدرسى التعليم الثانوى . هذا فى الوقت الذى نرى فيه بعض الدول المستنيرة تعمل على رفع مدة الإعداد فتجعلها أربع سنوات لمدرسى المدارس الأولية ، وخمس سنوات لمدرسى المدارس الثانوية .

وفى الأيام الأولى لحركة إعداد المعلمين كان الشائع فى نظم التعليم أن تعد الهيئات المحلية مدارسها ، ولقد ساعدت هذه المجهودات المحلية على تحقيق حاجات ملموسة . وهذه المعاهد المحلية لإعداد المعلمين ما زالت قائمة فعلا فى بعض جهات الولايات المتحدة .

أما الاتجاه الحديث فيرمى إلى الابتعاد عن إنشاء هذه المعاهد المحلية لإعداد المدرسين ويتجه إلى إقامة كليات للمعلمين ، تشرف عليها الدولة أو تساهم فى مساعدتها . فكليات المعلمين آخذة فى الانتشار اليوم انتشاراً عظيما ، وقد بدأت تحل محل مدارس المعلمين ، لقد انتشرت كليات المعلمين اليوم بشكل جعل المشرفين على أمور التربية فى الدول المستنيرة يفكرون فى وضع مبادئ خاصة بإعداد

المعلمين على نمط تلك المبادئ التى وضعتها لجنة « إيفندن » نتيجة استفتاء خاص ، وبحث معين تحت إشراف إدارة التعليم بالولايات المتحدة ، وإليك أهم هذه المبادئ الخاصة بإعداد المدرسين قبل الخدمة .

أولا : إن الدولة مسئولة عن تحديد المستوى الذى ترغب فى أن يصل إليه مدرسو المدارس ، كما أنها مسئولة أيضاً عن ضمان العدد اللازم من المدرسين الذين يصلون إلى هذا المستوى ، كما أنها مسئولة أيضاً عن حماية هذه المستويات وعن الخدمات التى يقوم بها هؤلاء المدرسون ، وذلك عن طريق إيجاد حالة اتزان بين عدد المدرسين ، وبين الحاجة إليهم ، وتتمكن الدولة من تحقيق هذا عن طريق منح الشهادات الفنية ، وعن طريق ضمان معاهد إعداد المدرسين فى تنفيذ الالتزامات التى تفرضها الدولة .

ثانياً : إن أهمية عمل المدرس فى الدولة الديمقراطية يحتم على الدولة أن تجند مدرسيها القادرين على هضم مناهج إعداد المدرسين . ويمكن تحقيق هذا الهدف بالوسائل الآتية :

١ ــ إن شروط الالتحاق بمعاهد المعلمين يجب أن تكون بحيث يمكن انتقاء أكفأ الشخصيات ، وذلك عن طريق استخدام الوسائل التشخيصية الخاصة التى يمكن أن تكشف عن صحة ، وشخصية الطلاب .

٢ ــ لا بد أن يكون هناك وسيلة من الوسائل للتحقق من الطلبة الذين تثبت عدم صلاحيتهم للتدريس .

ثالثاً : إن إعداد المدرسين يجب أن يتحدد عن طريق ما تتطلبه طبيعة عملهم فى المستقبل .

رابعاً : ولكى يتمكن المدرس من أن يحتفظ بمكانته كزعيم فى المجتمع الذى توجد فيه المدرسة ، لا بد من أن نعده إعداداً تامًّا بحيث يتمكن من أن يساير غيره

١ ــ إلمام تام باللغة ، وبالدراسات الاجتماعية ، وبالعلوم الطبيعية ، وبالرياضة وبالموسيقى ، والفنون الجميلة ، والفلسفة .

٢ ــ التمكن من المادة التى سيقوم بتدريسها ومن المواد المرتبطة بها .

٣ ــ الإلمام بالتطورات السياسية ، والاجتماعية ، والصناعية والجمالية التى حدثت فى الدولة التى يعيش فيها ، وفى غيرها من الدول .

٤ — لا بد أن يكون المدرس قد كوّن لنفسه فلسفة خاصة .

خامساً : لا بد أن يلم المدرسون إلماماً تامًّا بالمعرفة ، والمهارات اللازمة للمهنة التى سيضطلعون بها فى المستقبل فيلمون بما يلى :

١ — معرفة علم النفس وبخاصة ، القياس ، والإحصائيات .

٢ — بطبيعة الشخص الذى سيتعهدونه فى المستقبل — (الطفل) .

٣ — بطرق تدريس المادة التى سيضطلعون بها فى المستقبل .

٤ — بتنظيم الفصل ، وبالتعليم الفصلى .

٥ — بالإعداد الكافى للتدريس .

٦ — بتكوين فلسفة تربوية فعالة .

سادساً : لكى يتمكن المدرس الناشئ من الإلمام بأصول المهنة إلماماً تامًّا يجب أن تراعى الأمور الآتية :

١ — أن تختلف مدة الإعداد اللازمة للتمرين على التدريس من فرد إلى فرد .

٢ — أن تتوافر الأمور التى من شأنها مساعدة المدرس المتمرن على التدريس المثمر .

٣ — أن تهدف مناهج إعداد المدرسين إلى مساعدة المدرس على مزاولة المهنة بمجرد نزوله للتمرن عليها .

٤ — يجب ألا يمنح المدرس إجازة التدريس ما لم يكن قد أمضى مدة الإعداد على خير ما يرام .

سابعاً : أن نتوقع النجاح من خريجى مدارس المعلمين ، ومعاهد التربية فى مهنتهم فى المستقبل ، بعد مراعاة ما يلى :

(ا) أن يوضع هؤلاء الخريجون تحت الاختبار مدة لاتقل عن عام دراسى بعد تخرجهم .

(ب) أن نزودهم بقدر من مبادئ التربية يمكنهم ويشجعهم على متابعة دراستهم التربوية بشغف فى المستقبل .

ثامناً : بالإضافة إلى الإعداد الذى يزودبه الطلاب المدرسون ، وبالإضافة إلى المعرفة والمعلومات يجب أن تكون شخصية المدرس جديرة بالاحترام والتقدير ، ومزودة بالأسلحة التى تمكنها من مواجهة المهنة ، ولا يتحقق هذا إلا عن طريق ما يأتى :

(ا) منهج يمكن المدرس من حسن توجيه تلاميذه وإسعادهم .
(ب) منهج يتسم بمظاهر النشاط خارج جدران الفصل لا سيما لمدرسى مرحلة التعليم الأولى والثانوى .
(ح) منهج شامل للخدمات الصحية .
(د) تسهيل مهمة الإقامة والغذاء بحيث تساعد المدرس على تكوين عادات مقبولة ، وطباع محمودة .
(ه) منهج دسم بمظاهر النشاط الاجتماعى ، والدينى الخاصين بالتلاميذ .
(و) يجب أن تتاح للمدرس الفرص بحيث يتمكن من الكشف عن المواهب الابتكارية الكامنة فى تلاميذه .

تاسعاً : إن التربية يجب أن ننظر إليها على أنها عامل من العوامل العظمى المسئولة عن الاستقرار الاجتماعى ، والسياسى ، والاقتصادى وعن تحسينه أيضاً .

عاشراً : إن مناهج إعداد المعلمين يجب أن تكون واضحة ومحدودة ، كما يجب أن تختلف باختلاف مراحل التعليم التى سيقومون بالتعليم فيها .

حادى عشر : إن معاهد المعلمين يجب أن تقتصر على إعداد ذلك النوع من المعلم الذى تمكنها ظروفها من إعداده .

ثانى عشر : إن مبدأ تكافؤ الفرص وهو شعار الديمقراطية الحديثة يجب أن يكون مرتبطاً أشد الارتباط بإعداد المدرسين وبمناهجهم .

إعداد المدرسين وهم فى خدمة التدريس — وإعدادهم قبل مزاولة هذه الخدمة

نحن نؤمن بإعداد المدرس للتدريس ، قبل أن يمتهن هذه المهنة ، ولكن ثمة إعداد آخر للمدرسين وهم فى خدمة التدريس ، فمن منا ينكر أنه تعلم الكثير من سر مهنة التدريس أثناء مزاولته لهذه المهنة مزاولة فعلية ، من أجل ذلك نجد أن هناك نفراً ليس بالقليل من المربين ينادى بضرورة الاستمرار فى تزويد المدرسين بالثقافة التربوية أثناء مزاولتهم لهذه المهنة ، ومثل هذا الإعداد أمر هام للاعتبارات الآتية :

أولا : لأن معظم المدرسين يلتحقون بمهنة التدريس ، ورأس مالهم من الإعداد لها بسيط ، هذا فى الوقت الذى نعلم فيه أن هذه المهنة من أصعب المهن

وأكثرها أهمية وأن مدة الإعداد فى المعاهد ضئيلة لا تحقق الهدف منها ، من أجل ذلك لا بد من تكملة هذه الثقافة التربوية أثناء القيام بالتدريس ، على أن هذا الأمر لا يقتصر على المدرسين الذين قصرت مدة إعدادهم قبل امتهان المهنة فحسب بل ينطبق أيضاً على من طالت مدة إعدادهم ، فالإعداد الكامل للمدرس قبل امتهان المهنة أمر يكاد يكون مستحيلا .

ثانياً : إن إعداد المدرسين وهم فى الخدمة أمر ضرورى جداً ؛ وذلك لأن الكفاءة المهنية لا يمكن أن تبقى راكدة ، فنظريات التربية ، والتعليم مثلها كمثل أى مهنة أخرى تتقدم تقدماً سريعاً ، فعنصر التجريب ، والاستقصاء فى أمور التربية والتعليم يزودنا بطرق جديدة ، وإن المدرس يجب أن يلم بهذه الآراء الجديدة وبقاؤه دون إلمام بها يجعله جاهلا جامداً .

استبقاء أو احتفاظ المدرس بحيويته المهنية

إن المشرفين على أمور التربية فى المدارس عليهم مسئولية مزدوجة لزيادة استنارة المدرسين وهم فى الخدمة .

(ا) المسئولية الأولى : إذا كان هؤلاء المشرفون على المدارس يديرون أهم عمل فى المجتمع ، وإذا كانت التبعات الملقاة عليهم جساماً فهذا لا يمنعهم مطلقاً من أن يجدوا الوقت الذى يمكنهم من متابعة الدراسة التى تزيد نموهم المهنى ، ويتحقق هذا عن طريق الاطلاع على الكتب ، والمجلات ، وزيارة المدارس الأخرى ، والتبصر بالنظريات الجديدة ، وبالتغيرات المستحدثة فى ميدان التربية ، والتعليم ، وبحضور حلقات الأبحاث ، وبالسفر إلى البلاد الأخرى وبالاستماع إلى المحاضرات العلمية ، وما شاكل ذلك .

(ب) أما المسئولية الثانية : الملقاة على عاتق المشرفين على أمور التربية ، والتعليم فهى تشجيع المدرسين ، والمشتغلين فى هذا الميدان على النهوض بالمهنة ، ويمكنهم أن يحققوا هذا الهدف بما يضربونه أمامهم من مثل حية ، فوظيفة ناظر المدرسة هى أن يفتح المجال أمام التقدم والنمو فى هذه المهنة ، فإذا كان ناظر المدرسة أو المشرف عليها فى حركة موات عقلى فلا بد أن يلحق زملاؤه هذا الموات ، أما إذا كان فى حركة نشاط عقلى فيكون أعظم مثل لبقية الزملاء .

وأكبر جرم يلحق المدرسين هو اتهامهم بالركود العقلى ، وإنه لمما يحزن حقاً أن كثيراً من المدرسين يقعون طعمة لهذا الاتهام الخطير ، إذ أنه على الرغم من أن طبيعة مهنة التدريس عقلية مثيرة فإن كثيراً من المدرسين يقعون فريسة للركود العقلى ، والجمود الذهنى ، كما أن كثيراً منهم يرتكب أخطاء لا شعورية كثيرة ويقومون أعمالهم بطريقة آلية مجردة عن الإقبال والميل وهم يلجأون إلى استخدام طرق التدريس ، ومواد الدراسة التى استخدموها منذ زمن طويل ، وتعوزهم قراءة الحديث من المؤلفات كما أنهم يضنون بحضور الاجتماعات التربوية أو باتباع الخطوات الإيجابية التى من شأنها أن تبث فيهم روح النشاط والنمو العلمى وهم بعبارة أخرى ذوو عقول مغلقة عن كل إصلاح . وهم بدلا من أن يعيدوا بناء تجاربهم التى هى لب التقدم التربوى يقومون بتكرار تجاربهم الماضية دون أن يسلطوا عليها شعاعاً من النقد ، ولو أن مثل هؤلاء المدرسين يفخرون بما لهم من خبرة طويلة إلا أنها فى الحقيقة نوع واحد من الخبرة يقومون بتكراره يوماً بعد يوم ولا نكون مغالين إذا قلنا : إن مهنة التدريس ، والتلاميذ سينالان الخير العميم ، إذا انتحى أولئك المدرسون ناحية من الجبل ، وسلموا زمام المهنة لغيرهم .

فالمدرس الحقيقى الجدير بهذا الاسم هو ذلك المدرس الذى لا يهدأ طموحه عن أن يساير التغيرات التى تطرأ فى ميدان المهنة ، وإن يتصل بها بكافة الطرق ، على أن تكون الدوافع التى تؤدى إلى هذا دوافع نابضة من نفسه لا أن تكون مفروضة عليه من الخارج ، على أننا وإن كنا نأمل أن يكثر أمثال هؤلاء المدرسين إلا أننا نؤكد للقراء أن أمثالهم قليلون ، وهؤلاء بطبيعتهم لا يحتاجون إلى استشارة أو إلى مساعدة ، أو إلى ضغط كى ينموا وينضجوا من الناحية العقلية — وإذا كان الأمر كذلك فجدير بنا أن نتساءل عن الوسائل التى يمكن أن يستخدمها المدرسون لإعداد أنفسهم للمهنة ، وعن الوسائل التى يمكن أن يقدمها المشرفون على أمور التربية والتعليم ، حتى يتقدم هؤلاء المدرسون وسنحاول أن نجيب عن هذه الأسئلة فى الصفحات المقبلة ، كما سنحاول أن نذكر أهم الوسائل التى يمكن اتخاذها لمساعدة المدرس على التقدم فى مهنته وهو قائم بها فعلا وهى :

أولا : القراءة   ثانياً : الإعداد اليومى

ثالثاً : حلقات البحث والمؤتمرات   رابعاً : الديمقراطية فى الإشراف

خامساً : زيارة المدرس سادساً : زيارة البلاد الأخرى والإجازات الدراسية
سابعا : الدراسات التكميلية .

أولا : القراءة

إن القراءة أو الاطلاع هى بدون شك العامل المنشط للنواحى العقلية فى وقتنا الحاضر – وهنا آلاف من الكتب تطبع سنويـًّا ، كما أن هناك آلافاً من الصحف والمجلات ، والنشرات العلمية ، تصدر يوميـًّا ، وشهريـًّا ، وسنويـًّا – وهناك مجلات ونشرات خاصة بالمدرسين كمجلات ، ونشرات الأطباء ، والمحامين على أن المجلات الخاصة بالمدرسين بعضها يبحث مشكلات عامة ، والبعض الآخر يبحث مشكلات خاصة – فمثلا هناك مجلات للمدرسين خاصة بالإدارة المدرسية ، وأخرى خاصة بمدرسى المدارس الأولية وثالثة خاصة برياض الأطفال ، كما أن هناك مجلات خاصة بالمواد الدراسية المختلفة كاللغات الحية ، والتدبير المنزلى ، والرياضة ، والموسيقى ، والفنون الصناعية ، والتاريخ والعلوم ، واللغة الإنجليزية ، والجغرافيا .

وأعظم فرصة ذهبية تتاح للمدرس كى يتقدم ، وينمو نمواًّ عقليـًّا فى مهنته هى القراءة فنظريات التربية الحديثة ، والاكتشافات الخاصة بالطرق الحديثة ، والفنون وسيكولوجية الطفل يمكن للمدرس أن يطلع عليها فى أحدث المؤلفات : ومما يؤسف له حقـًّا أن عدداً كبيراً من المدرسين لا يقرءون مثل هذه الكتب ، وقد أثبتت الإحصائيات التى عملت فى الولايات المتحدة (وهى من أعظم الدول التى يمكن أن يجد فيها فرصة عظيمة للقراءة) أن نسبة كبيرة من المدرسين لا يشترك فى مجلة واحدة ، هذا ومع العلم بأنه من الممكن أن يساير المدرس التقدم العلمى باتباع طرق أخرى إلا أنه من المتعذر علينا أن نسلم كيف يتمكن من مسايرة التقدم العلمى دون قراءة الكتب الجديدة ، والمجلات العلمية الدورية ، ويمكن أن نؤكد للقراء أن المدرس الذى لا يقرأ مثل هذه الكتب ، وهذه المجلات لا بد أن يكون غارقاً فى ركود عقلى عظيم ، وأن يكون فى حكم الميت إن لم يكن قد مات فعلا ، وأنه قد أجرم فى حق تلاميذه وفى حق مهنته .

على أننا نؤمن بأن قراءات المدرس لا يشترط فيها أن تكون تربوية فحسب . إذ يجب عليه أن يزودنفسه بقراءة الكتب ، والمجلات التى تبحث فى الميادين

الأخرى من ميادين الحياة ، وبذلك يتمكن من أن يلم بالكثير من الحقائق الخاصة بهذه الحياة وبهذا العالم الذى يعيش بين ظهرانيه ، فعليه إذن أن يلم بالكثير مما حدث من تطورات فى ميادين : الفن ، والموسيقى ، والأدب ، والسياسة ، والتجارة وغيرها من الميادين . وبعبارة أخرى إن أعباء المهنة تتطلب منه التثقيف بحيث يصبح من كبار رجال المجتمع المثقفين وبحيث يتمكن من مناقشة أى ميدان من الميادين خارج التدريس فإذا اتسع أفقه العقلى لمظاهر النشاط العالمى قديمها وحديثها فسوف يصبح ماهراً فى مهمته وسوف يزيد هذا فى إنسانية ، ويزيد من احترام المجتمع له .

ومن أجل هذا ننادى بأن يكون كل مدرس عضواً من أعضاء الاتحاد القومى للمدرسين « نقابة المدرسين » التى هى شبيهة « بالاتحاد القومى » للمدرسين فى أمريكا تلك الهيئة التى يمكن أن تزود أعضاءها بمجلاتها ، والقوانين الخلقية لكثير من هذه المنظمات التربوية تحتم على كل مدرس أن يصبح عضواً من أعضاء هذه الجماعة . هذا وهناك كثير من المدرسين يشعرون بشعور غريب وهو أنه بمجرد دفعهم اشتراك هذه العضوية فإن حالتهم المادية لا تسمح لهم مطلقاً بشراء الكتب أو المجلات الأخرى ، ونحن نؤكد أن قراءة مطبوعات هذه المنظمات التربوية وحدها غير كفيلة لتقدم المدرس ونجاحه ، ولذلك فنحن ننصح أن يشجع رجال التربية والتعليم المدرسين على قراءة المجلات العلمية ، والكتب وذلك عن طريق تنظيم مكتبات خاصة لهم ، وتلحق هذه المكتبات إما بالمناطق فى عواصم المحافظات أو فى إحدى المدارس التى تتمركز المدينة أو القرية ، ويا حبذا لو فرضت الوزارة على كل مدرس اشتراكاً سنوياً يدفعه وبهذه الأموال التى تجمع سنوياً تتمكن المناطق من تزويد مكتباتها المختلفة بالكتب ، والمجلات إن مثل هذه المكتبات يجب أن تكون خاصة بأعضاء هيئة التدريس ، كما يجب على الوزارة ، وعلى المناطق أن تساهم بجزء من ميزانيتها لهذا الهدف .

ثانياً : الإعداد اليومى ، وثمة وسيلة أخرى يمكن أن يستخدمها المدرسون لتحسين أحوالهم ، وذلك عن طريق الإعداد اليومى لدروسهم ، فيجب ألا يتهم المدرس بالتقصير فى الإعداد وفى رأيى أنه من الخير للمدرس أن يعتذر عن التدريس لتلاميذه يوم أن يقصر فى الإعداد ، ومهما كانت الدرجات العلمية التى يحملها

المدرس ، ومهما كانت مكانته ، وكفاءته فى هذه الدرجة فإن هذا لا يعفيه مطلقاً من الإعداد لمواجهة تلاميذه ، ويجب أن يكون شعار المدرسين فى تحضير الدرس ذلك الشعار الذى كان « توماس آرنولد » ناظر مدرسة « رجبى » وعالمها يجيب به عندما سئل عن السبب الذى يدعوه دائماً لإتقان إعداد المحاضرات .

« إنى أفضل دائماً أن يرتوى تلاميذى من مجرى ماء جار عن أن ينهلوا من مستنقع راكد آسن » ونحن لا نقصد من هذا أن نجعل من حياة المدرسين جحيما فتصبح تدريساً بالنهار ، وتحضيراً بالليل ، فهذا يحيل حياتهم إلى سخرة ، خالية من عنصر التشويق جافة لكل من المعلم ، والمتعلم ، ولكننا ننصح المدرس بأن يجعل للتحضير فترات أثناء العمل اليومى بحيث لا يطغى هذا على نمط حياته ، وملذاته .

ثالثاً : حلقات البحث والمؤتمرات

وإن الغرض من التدريب ممارسة نوع معين من العمل بقصد إجادته وإتقانه واستغلال الطاقة البشرية وما توافر لدى الأفراد والجماعات من قدرات وكفايات حتى يتأتى مع إجادة العمل ، زيادة الإنتاج ، وسرعة الإنجاز ، وتجنب أية مضيعة للوقت .

وتحقيقاً لهذا الهدف اتجه قادة التربية فى معظم دول العالم إلى عقد حلقات للبحث ، تضم هذه الحلقات مجموعات صغيرة من الدارسين تحدوها الديمقراطية والصراحة والحرية فى إبداء الآراء لإثارة المشكلات الواقعية ومحاولة حلها على أساس علمى مستنير ولن تنتج أى حلقة من هذه الحلقات الثمرة المرجوة . . . إلا إذا أسهم الدارسون أنفسهم فى هذه المناقشات نتيجة إحساسهم بالمشكلات وفى ابتكار الحلول لها ، ومناقشتها مع الفنيين القائمين على أمر هذه الحلقات ليخرج الدارسون وهم مشبعون بنتيجة دراساتهم .

وكلما قلت المحاضرات النظرية كانت الفائدة أعم وإن كان من غير الممكن إغفال أثر هذه المحاضرات فى نفوس الدارسين للوقوف على أحدث ما أشار به المربون من وجهات النظر المختلفة ، مما يعين على تفهم الموضوع من شتى نواحيه وبجانب هذه الحلقات الصغيرة تقام بين آن وآخر فى معظم بلاد العالم المتمدين المؤتمرات التى تضم القائمين على أمر التربية ، للأخذ بالوسائل التقدمية فى ميدان

التربية أو المناقشة فى كيفية تطبيقها على المناطق التعليمية المختلفة .

ومن حسن الطالع أن سايرت مصر فى ظل ثورتها المجيدة هذا اللون الجديد من التدريب للمدرسين ، فعقدت مؤتمرات مختلفة للمفتشين والنظار وللمدرسين الأوائل فى أماكن متفرقة من القطر المصرى خلال السنوات الأخيرة .

كما تعددت الحلقات الدراسية خلال الإجازات الصيفية لهذا الغرض، فأنت ترى هذه الإجازات حركة دائمة لا أنها فترة للاستجمام أو الراحة كما كان معروفاً فى العهود البائدة .

إن الأداة التربوية صورة لخلايا النحل ، تمتاز بالحركة والنشاط والعمل المثمر لا أثناء العام الدراسى فحسب بل فى العطلات والإجازات أيضاً .

رابعاً : زيارة المدارس ، والناس تتفاوت عقولهم وقدراتهم لاعتبارات مختلفة لما قضت سنة الله فقد يرزق فرد من المواهب ما لم يتيسر للآخر . وحتى بعد الدراسات فى معاهد إعداد المعلمين وبعدما وصل إليه المدرس من تجارب عملية أثناء مزاولة مهنته تفشل تجربة فى إحدى المدارس ولكنها تنجح فى مدارس أخرى ، فكان لزاماً على المدرس أن يقوم بزيارة المدارس المختلفة فى وطنه وفى الخارج ليتعرف على سر نجاح هذه المدارس ويفيد من تجارب الآخرين ، فإن ذلك يتيح فرصاً ذهبية للإفادة وتلاشى النقص ومسايرة ركب التطور فى ميدان التربية .

هذا إلى تبادل وجهات النظر المختلفة فيما يحقق الغاية القومية التى يحتمها التطور الحديث .

خامساً : الديمقراطية فى الإشراف

إن موقف المدرس جد خطير فهو راع ومسئول على رعيته أمام الله والوطن وهو وحده يستطيع أن يجعل المدرسة مجتمعاً ديمقراطياً يخلع على محيطه ثوباً من التعاون والألفة والمحبة والاعتماد على النفس وتحمل المسئولية وإنكار الذات والتفانى فى خدمة الجماعة .

ويستطيع كذلك أن يجعل المدرسة جحيما لا يطاق يدفع الأفراد إلى محاربته والاحتيال على التخلص منه ومثل هذا شر مستطير على الفرد والمجتمع .

لذلك ، فالاختبار الشخصى ، يهتم جداً بسلوك المرشح لهذه المهنة وعلاقته

بالآخرين والوقوف على مدى تحقق الروح الديمقراطية فى نفسه ، والتى ثبتت بذورها منذ نعومة أظفاره ، لتختار الصالح وتنبذ ما سواه .

وإذا كانت الدراسات تغذى المدرس بالقدر الكبير من المعرفة إلا أنها لا يمكن أن تطغى على ما نما عليه وترعرع بين أحضانه من نظام تربوى فى أسرته ومدرسته ومجتمعه فالمدرس الناجح هو الذى يعرف كل صغيرة وكبيرة عن أبنائه ويتعرف أمراضهم المختلفة ويمنحهم من العلاج بالقدر المناسب ويوجه كل واحد إلى ما يناسب ميله ويصلحه ويفتح الأبواب السليمة لإنماء نشاطه وتقويته .

وقد أوضحنا فى هذا الفصل ما يجب على المدرس أن يلم به من دراسات نفسية وتربوية فإنها تنير السبيل لمعرفة النزعات المختلفة للأطفال حتى يعد الدواء لكل داء . والهدف بالإضافة — إلى تجديد اتجاهات المدرس العقلية — إنما هو تنوير المدرس وتزويده بأحدث ما وصلت إليه الديمقراطية من نصر فى ميادين التربية والتعليم .

سادساً : الإجازات الدراسية وزيارة البلاد الأخرى

إن الدول المتمدينة تولى النشء كل عنايتها وتهبه خلاصة تفكير المربين لترقى به إلى حيث تريد له ولبلاده فلا تدخر وسعاً فى سبيل ذلك لتطهير الشباب من روح التربية التقليدية .

فينتهز المربون فرصة الإجازات الطويلة للمشتغلين بالتدريس . . فيوفدونهم إلى مختلف بلاد العالم ليقفوا على كل جديد فى الفنون التربوية الحديثة . . . ليتمكنوا من أداء رسالتهم مستجيبين لحاجات مجتمع ديمقراطى سليم .

ويوصى المربون بوضع الأسس السليمة لضمان الإفادة . . من هذه البعوث فيرجع المبعوثون بعد أن يتزودوا بنظم البلاد الأخرى . . وفيهم القدرة على تلافى النقص وتفادى الخطأ .

وإلى جانب هذه الإجازات الطويلة . . . يوصى المربون برحلات خلال الإجازات الصيفية إلى مختلف البلاد يرى فيها الراحلون صورة عملية حية سوى ما يطالعونه فى الكتب المختلفة . . . فيقدمون تقريراتهم عن موضوع رحلاتهم وبرامجها وملاحظاتهم خلال هذه الرحلات وإسداء توصياتهم كل فيما يخصه .

وليس ذلك مقصوراً على الرحلات التربوية . . . بل تعداه إلى رحلات صناعية وتجارية وعسكرية . . . وكلها أجزاء هامة مكملة للجهاز التربوى فى أى بلد من بلاد العالم . . . تنشد النهوض فى مختلف شئون الحياة .

سابعاً : الدراسات التكميلية

لقد أصبحت مطالب الحياة الحاضرة معقدة لدرجة دفعت البلاد إلى التوسع فى فتح المدارس للمراحل التعليمية المختلفة ، مسايرة للحياة المستنيرة ، وتكميلا للمعرفة . . . الأمر الذى أدى إلى إسناد مهنة التدريس إلى كثير من خريجى المعاهد المختلفة دون إعداد ، وفى هذا خطر بالغ على التربية فإسناد العمل إلى غير من يصلح له مساوفى النتيجة لترك هذا النوع من العمل .

وإن أحداً لا يستطيع أن يزعم أنه استكمل الدراسة الشاملة لفنه وعلمه ، فالطبيب والمهندس والمحامى يشعرون جميعاً فى كل خطوة بالحاجة إلى ضرورة مواصلة الدرس والاطلاع ، ليظلوا على صلة بأحدث التطورات التعليمية فى ميدان عملهم .

فلا أقل من أن يقف المدرس على كل مستحدث فى الميدان التربوى .

وإذا كان المدرس الذى تم إعداده فى حاجة إلى ذلك ، فالذى امتهن التدريس دون إعداد أحوج إلى هذ المعرفة .

لذلك أشار المربون إلى ضرورة عمل دراسات تكميلية لهؤلاء . . ليبصروهم بأسرار عملهم ويسيروا فيه على هدى ونور فقد عرفوا خصائص الطفولة ودوافعها وحاجاتها والأمراض المختلفة التى رسبت فى نفس الطفل منذ نعومة أظفاره، وتبينوا أحدث الطرق لعلاج هذه الأمراض على ضوء ما أشار به زعماء التربية وعلم النفس فى العصر الحديث .

ولعل كثيراً من المشاكل التى صادفتهم وتوقفوا فى حلها أو عجزوا عن مواجهتها لأمور مختلفة ، يجدون هذه الدراسات مجالا فسيحاً للمناقشة والمعرفة إن أمانة فى يد المربى وسوء تربيته تضييع لهذه الأمانة . . .

أهمية المدرس

فى مستهل هذا القرن نادى قادة التربية النداء الآتى : إن المدرس هو

العامل المهم جداً فى عملية التربية . وإن المناهج ، والتنظيم المدرسى والأجهزة — مع أهميتها — تتضاءل أمام هيئة المدرس ، إذ أنها لا تكتسب حيويتها إلا من شخصية المدرس ، أما دكتور « جيد » فيقول : إن هيئة التدريس فى أى معهد علمى هى أهم عنصر من عناصر الأجهزة العلمية ، فتزويد المدارس بالمدرس المناسب مجهود جبار لدرجة أن المدنية الأمريكية بعظمتها قد تعثرت فى جهودها لتحقيق إيجاد اللون الصالح من المدرس ، واستطرد يقول : إنه يتوقف على قدرتنا أو عجزنا فى إعداد المدرسين المهرة مدى نجاح أو فشل التجارب الأمريكية فى ميادين التعليم المختلفة ، ويقول « بروبيكر » : إن الحركات الأولى أو المبدئية فى سعادة الإنسانية ، لم تكن إلا نتيجة للتعليم الصحيح . والمدنية ذاتها لا تتقدم إلا وفقاً لنوع الخدمات التعليمية ، فأثر المدرس والمدنية ذاتها لا يتقدم إلا وفقاً لنوع الخدمات التعليمية ، فأثر المدرس الكفء يستمر طيلة أجيال عدة ، ويستمر فعالا يسجل خدمات للإنسانية لا يتصورها هو نفسه مؤثرة إلى حد أكثر من الخدمات التى أداها فى حياته فهى تمتد إلى ما بعد الحدود الجغرافية والحياة المعاصرة وأكبر شاهد على ذلك خدمات سقراط ، وأثر محمد عليه السلام .

فأهمية المدرس فى أى نظام تعليمى ليس إلى إنكاره سبيل ، فعظمة المدرسين المشهود لهم بالكفاية فى كل عصر من العصور ، تخطت حدود عصورهم ، وانتقلت إلى العصر الحاضر ، سواء أكان هذا فى داخل أم خارج الدوائر التربوية ، وإذا كان هناك شك يعترى القارئ فما عليه إلا أن يستعرض أمامه أسماء عظماء المدرسين فى التاريخ ليرى أن عظمتهم قد أثرت وليرى مدى أثرهم فى تطور الإنسانية ، فى ميادين الاقتصاد والاجتماع ، والسياسة ، والدين والفكر .

وما أعظم تأثير عقل الإنسان على أخيه الإنسان ، وما أشد ما تتركه شخصية الإنسان فى غيره من الشخصيات ، فارتباط الطالب بأستاذه وإلمامه بعاداته الفكرية أمر لا يقدره إلا من عرك هذا الميدان ، ولكن ولسوء الحظ فإن الإنتاج بالجملة فى ميادين التربية فى السنوات الأخيرة ، قد قيل من هذا الاحتكاك المباشر بين المربى وبين تلميذه المحظوظ مما قبل من الأثر المنشود من احتكاك الشخصيتين ، والتربية التى لا تهدف إلا إلى الإلمام بالحقائق وتقوية القدرة على الحكم تعجز عن أن تحل محل ذلك الارتباط المتين بين التلميذ وأستاذه ؛ ولذلك ننادى بأنه كلما

كانت الأعداد التى يضمها فصل دراسى واحد قليلة . كان أثر الأستاذ ونفوذه أعظم .

ولما كان التلميذ فى المدرسة فى مرحلة التكوين ، ولما كانت التربية الحديثة تؤكد أنه فى المواقف التعليمية يكون أثر شخصية المدرس أهم من المادة التى تدرس له ، فاتجاه التلميذ العقلى نحو العمل المدرسى هو العنصر الذى تؤمن به التربية الحديثة ، وتفضله على مجرد تحصيل المعلومات ، فاستجابة التلميذ الشخصية نحو المدرس لها أثر عظيم فى خلق هذه الاتجاهات العقلية ، وكثير منا يمكنه أن يضع إصبعه على أولئك المدرسين القلة فى العدد الذين شكلت آثارهم حياتنا الحاضرة وكانت سبباً فى حبنا أو كراهيتنا لبعض المواد الدراسية ، وبوجه عام يمكننا أن نقول إن أثر مثل هؤلاء المدرسين يمتد إلى ما وراء المادة الدراسية التى يقومون بتدريسها ، فيشمل شخصية الفرد عامة ، وتوجيه أفكاره واتجاهاته فى مستقبل حياته .

فلسفة المدرس

إلى عهد قريب كان ينظر إلى دراسة الأمور الفلسفية على أنها محاولة للكشف عن القيم النهائية أو عن الأهداف التى تسير هذا الكون ، وكان ينظر إليها على أنها لا تتناسب إلا مع عصر التأمل ، ذلك العصر الذى لا محل لوجوده فى حياتنا الحاضرة ، وكانت نتيجة هذه النظرة هو إعداد جيل من المدرسين — ولسوء الحظ من النظار أيضاً — ممن يعرفون الكثير عن طرق التدريس وعن الميزانيات وعن المبانى ولكنهم لا يلمون إلا بالقليل من الهدف الأسمى لهذه المعرفة ، ومنذ ما يقرب من عشرين عاماً علت صرخة ضد ذلك اللون من التعليم وضد ذلك الشكل من التفكير ومن إعداد القادة المربين ، وضد أولئك الذين يعدون المدرسين ويؤكدون الناحية الشكلية من التدريس ويقللون من قيمة البحث المستنير عن تلك الأسس الرئيسية لهذه الطرق ، ويقول الأستاذ « مور » من أساتذة جامعة « هارفارد » سواء أكانت فلسفة الإنسان منتجاً من نتاج البيت ، أو منتجاً من نتاج الدراسات المدرسية فيجب أن نسلم ونتفق مع الأستاذ « تشسترتن » الذى يقول إن منظر هذا الكون الذى يحتفظ به هو أعظم الأشياء أهمية ، وأنفع النواحى العملية : واستطرد الأستاذ « مور » يقول : نحن نعتقد أن السيدة التى تدير فندقاً يهمها أن تعرف

دخل نزيلها ، ولكن أهم من هذا الدخل لابد لها من أن تعرف فلسفته ، وكذلك الحال بالنسبة للقائد الذى يحارب جيش العدو فكما يهمه أن يعرف قوته العددية يهمه أكثر من ذلك أن يعرف فلسفته ، وكذلك الحال فى عملية التدريس ، إن أهم شىء بالنسبة للمدرس هو نوع الفلسفة التربوية التى يحملها بين جنباته ، فكيف يمكنه أن يوفق بين آرائه فى التربية وبين ما يحيط به من أشياء » .

وما أقوى تلك العبارات فهى تنطبق تماماً على ما تنادى به فى الوقت الحاضر فى محاريب معاهد التربية والتعليم ، يستمع إليها المدرس فى دور الإعداد ، كما يستمع إليها المدرس داخل المدرسة وخارجها ، ويؤكد « رسك » هذه النزعة فى هذه العبارة « لا يحتمل أن يكون هناك إنسان يتأثر عمله بفلسفته أكثر من المدرس ، فهو لا يتجنب هذه الفلسفة ، بل يتلمسها من كل زاوية من زوايا المشاكل التربوية التى تمده بأساس فلسفى لمادته ، وهى ليست فكراً يؤمن به فحسب بل تتبلور أيضاً فى سلوكه ، وليس هناك مخرج أمام المدرس من ضرورة وجود فلسفة له عن الحياة والتربية ، أما أولئك الذين يكابرون ، ويفاخرون ، وينادون ، بإهمال هذه الفلسفة فإنهم هم أنفسهم يدينون بفلسفة شخصية ، وهذه الفلسفة تمتاز بأنها فلسفة غير مناسبة .

ونحن نقابل فى عصرنا الحاضر عهداً جديداً فى التفكير التربوى ، ولقد حفلت السنوات الأخيرة بأحداث كثيرة ، وبأعباء جسام ألقتها المدنية الحديثة على عاتق التربية ، فهناك شعور عام بأن التربية يجب أن تلعب دوراً كبيراً فى إعادة النظر فى التغيير الذى يخضع له المجتمع وفى تحديد أهداف هذه الملاءمة ، ولذا تطلبت الحاجة نوعاً من المدرسين يمتازون بسعة وعمق نظرتهم للحياة ، فأولئك الذين يقومون بتدريس التاريخ أو الرياضة يجب عليهم أن ينظروا فيما وراء الأزمنة التاريخية ، وفيما وراء المعادلات الجبرية ، وجب عليهم أن يقيموا وزناً للهدف من الحياة ، ولأهداف المجتمع ، وأن يعملوا على ربط تعاليمهم بالقيم النهائية ، وطالما كانت الحياة تتألف من أكثر من عنصر واحد أو اتجاه واحد فيجب على التربية أن تعد الشباب لتقدير قيم الأشياء وأهدافها القريبة والبعيدة الاجتماعية والكونية فى طبيعتها ، فالمدرس لا يفكر خلال هذه المشاكل ، ويكون لنفسه فلسفة ترتبط بالحياة ، سوف يصبح مدرساً عاجزاً ، وموجهاً قاصراً ، إنه لا يمكن أن يكون مدرساً

كفءاً حتى ولو كان قد ألم إلماما كاملا بمادته ، أو سيطر على طريقة تدريسه .

إن شخصية المدرس هى أساس نجاحه ، ولقد أكد جميع قادة التربية ، وجميع القائمين بأعمال التفتيش والإشراف الفنى على المدرسين — قد أكدوا — عنصر الشخصية على أنه هو أهم العناصر فى نجاح العملية التربوية ، فالدراسات التى يدرسها تربوية كانت أو نفسية أو تاريخية أو ثقافية أو صحة عقلية ، هذه الدراسات جميعها تبرز عناصر الشخصية الإنسانية فالشخصية فى جميع الممالك وفى جميع العصور ظلت ولا زالت هى الميزة الكامنة فى جميع القادة ، ويقول الأستاذ « إليوت » بجامعة « هارفارد » : « إن القيمة العظمى للمدرس لا تكمن فى الطريقة العادية لتأدية واجباته ولكنها كامنة فى قدرته على القيادة ، وقدرته على الإيحاء لأبنائه عن طريق تأثير شخصيته العقلية والخلقية وعن طريق قدوته الحسنة » فالمدرس الذى يعمل بالتدريس والذى يريد أن يقدر قياس كفايته ويقيس مستوى نجاحه عليه أن يأخذ فى حسبانه أهمية قوة الشخصية .

والآن نتساءل : ما المقصود بهذه الشخصية ؟ هل تتمكن شخصية المدرس من النمو ؟ وعن السؤال الأول نستعيد تعريف « بخترِيف » للشخصية « إن الشخصية إذا تصورناها من الناحية الموضوعية فهى عبارة عن فردية نشطة حرة قوية فى عقليتها ؛ ومتصلة اتصالا فرديًّا بالعالم المحيط » ويذكر الأستاذ « بخترِيف » قائمة بالعوامل التى تتكون منها الشخصية وهى :

١ — قدرة الفرد على الانتباه .

٢ — النزعات الوجدانية للفرد وردود أفعاله . ٣ — إرادة الفرد .

٤ — الناحية الخلقية للفرد وتشمل طاعته للسلطة المنظمة أو التقليدية .

٥ — ضمير الإنسان . ٦ — مثل الإنسان العليا ومعتقداته .

٧ — معرفة الفرد . ٨ — اتجاهاته العقلية .

٩ — اتجاهاته الدينية . ١٠ — ذكاؤه .

١١ — خياله وذاكرته . ١٢ — روحه المرحة .

١٣ — الحكمة فى تصرفه وحكمه . ١٤ — النفس الثورية .

أما عن الإجابة عن السؤال الثانى ، فجدير بنا أن نؤجل الإجابة عن هذا

السؤال إلى أن نتمكن من أن نكشف على أهم عوامل الشخصية المهمة للمدرس . ومما لا شك فيه أن بعض العوامل التى ذكرناها هى منتج من منتجات الوراثة كما أن البعض الآخر منتج من منتجات البيئة .

صفات المدرس الجيد

شاهدت السنوات الأخيرة رغبة ملحة فى معرفة الصفات الشخصية التى تؤدى إلى نجاح التدريس ، ولقد لوحظ أن مشكلة حسن انتقاء المدرسين للتدريب أو الاستخدام تتوقف على القدرة على تحديد أحسن الصفات التى يجب أن يتصف بها المدرس ؛ ونحن إذا لم نحسن اختيار من يقوم بالتدريس فسيتسرب إلى المهنة كثير ممن لا يصلحون لها ، وحينئذ فالويل للمتعلمين ، وقد عملت استفتاءات واسعة النطاق فى العالم الأمريكى وأمكن الوصول إلى ما يقرب من خمس وعشرين صفة يجب أن تتوافر فى المدرس هى :

١ — القدرة على الملاءمة . ٢ — جاذبية المدرس ومظهره الشخصى .
٣ — سعة ميوله (ميله إلى المجتمع — ميله إلى المهنة — ميله إلى تلاميذه) .
٤ — العناية بالمهنة (الدقة — التجديد) .
٥ — التذوق والأدب والحكمة والمشاركة الوجدانية والعطف (حسن المواتاة) .
٦ — التعاون (مساعدة الغير والإخلاص) ٧ — الثبات .
٨ — الحماس (القدرة على الإيحاء — اليقظة — الحب) ٩ — الانطلاق
١٠ — القوة (الشجاعة — القدرة على التصميم — الحزم — وضوح الهدف)
١١ — الحكم السليم (بعد النظر — البصيرة) ١٢ — الصحة .
١٣ — الأمانة ١٤ — حب العمل (الصبر والمثابرة) .
١٥ — الزعامة (التلقائية — الثقة بالذات) .
١٦ — الجاذبية (سهولة الاقتراب — المرح — التفاؤل — تذوق الفكاهة حب الاجتماع — رخامة الصوت) .
١٧ — الأناقة (النظافة) . ١٨ — سعة الأفق العقلى .
١٩ — العبقرية (التخيل) . ٢٠ — التقدمية . ٢١ — الدقة فى المواعيد .
٢٢ — الرقى فى الأخلاق (الذوق الطيب التواضع — الأخلاق — البساطة) .

٢٣ – الميل إلى الاطلاع العلمى .　　٢٤ – ضبط النفس (الهدوء) .
٢٥ – الاقتصاد .

تقدير التلاميذ للمدرس

وقد عملت أبحاث على تلاميذ المدارس الثانوية للبحث عن الصفات التى تدخل فى وجهة نظرهم فى تقييم المدرس فكانت نتائج الأبحاث هى :

١ – حسن الطبع (العطف والصبر) .　　٢ – عدم التحيز .
٣ – القدرة على الشرح بوضوح　　٤ – النظام
٥ – الإلمام بالمادة　　٦ – العدالة فى التصحيح
٧ – تذوق الفكاهة　　٨ – مساعدة التلاميذ خارج الفصل
٩ – فهم التلاميذ　　١٠ – القدرة على جذب انتباه التلاميذ
١١ – الأمانة (حفظ العهد)　　١٢ – القدرة على الحكم
١٣ – الشخصية المحترمة　　١٤ – توافر الروح المدرسية لديه
١٥ – الوضوح والتحديد　　١٦ – التمييز بين الغث والثمين
١٧ – قوة الإرادة　　١٨ – الزعامة
١٩ – عدم السخرية بأخطاء التلاميذ　　٢٠ – عدم استغلال قوانين العقوبة
٢١ – سعة الأفق فى المعلومات　　٢٢ – عدم الخروج عن الموضوع
٢٣ – الصوت الرخيم　　٢٤ – معرفة قوة التلاميذ
٢٥ – التمكن من إسداء النصيحة　　٢٦ – العطف على مظاهر ضعف التلاميذ
٢٧ – حسن تخير العبارات　　٢٨ – السماح بفترات للمراجعة
٢٩ – فهم ظروف المنزل　　٣٠ – إعطاء اختبارات أحيانا
٣١ – تطبيق قواعد ذهبية　　٣٢ – تهوية حجرة الدراسة
٣٣ – التعاون　　٣٤ – الروح الرياضية

ولقد عملت أبحاث أخرى قام بها رجال التعليم ووصلوا إلى أن الصفات التى يجب أن تتوافر فى المدرس هى الصفات الآتية :

١ – أن تكون لديه مؤهلات (علمية)　　٢ – النظام

٣ — مهارة فى التدريس
٤ — حب العمل
٥ — العناية بالروتين
٦ — فصاحة لغوية
٧ — لباقة
٨ — القدرة على تكييف النفس
٩ — حاسة العدل
١٠ — التعاون
١١ — التفاؤل
١٢ — القدرة على الإدارة المدرسية
١٣ — الدقة فى المواعيد
١٤ — ضبط النفس
١٥ — الاعتماد على النفس
١٦ — مراعاة الحاجات الفردية
١٧ — المهارة فى حفز الغير على العمل
١٨ — الصحة
١٩ — الصوت
٢٠ — الحماس

ومما سبق يتبين أن هناك صفات عامة متفق عليها من الجميع فى رسم صورة المدرس الناجح ، ويمكن أن نأخذ القائمة الأخيرة كمعيار للصفات التى يجب توافرها فى المدرس .

وإذا تساءلنا عن أهم صفات المدرس التى تؤثر فى شخصيته ، وقمنا بتحليل دقيق للقوائم السابقة ، لوجدنا أن جميع الصفات قد ذكرت فى القوائم المختلفة ، وربما كان هناك اختلاف فى أن إحدى القوائم أغفلت الاتجاهات الدينية للمدرس ومثله العليا وعقائده ، وإغفالها كما يتصور البعض أمر طبيعى لمن لا يؤمن بضرورة وجود فلسفة لدى المدرس ، ولكننا نعتقد أن هذا الإغفال له خطورته .

أما عبقرية المدرس ، وقدرته على تكييف نفسه ، وبعد النظر ، والخيال ، والبصيرة ، والمظهر ، ورخامة الصوت ، الصحة ، والقدرة العلمية ، فهذه صفات ، وكلها متداخلة ، وجميعها مرتبطة بقدرات الفرد الطبيعية كلها قابلة للنمو أو للتأخر : وهناك مجموعة من الصفات مرجعها عادات شخصية كالأناقة ، والأمانة ، وضبط النفس ، والدقة فى المواعيد ، والعناية ، والعطف ، وكثيراً ما تكون سقطة المدرس مرجعها هذه العادات غير الصحيحة لا إلى صفات عدم القدرة . وقد وجد أن عامل القدرة العلمية من أهم العوامل التى تساعد على النجاح ، كما لوحظ أن صحة المدرس عامل هام فى مقدرته على القيام بواجباته . ومعظم أمراض المدرسين مرجعها عدم الانتظام فى مواعيد الأكل ، والسرعة فى تناوله وسوء التغذية مما ينتج عنه سوء الهضم ، والاتصال الدائم ساعات متوالية كل يوم مع عدد كبير من

الأطفال فى فصول مغلقة يجعله معرضاً دائماً للأمراض المعدية أو سرعة التأثر بها ، كما أن طول ساعات الإعداد والتصحيح ضريبتها الأمراض الناتجة عن الإجهاد ، كما أن انتشار التعليم فى البلاد قابل المدرسين بمشكلة هامة هى عدم توافر المساكن الصحية لهم .

الإعداد العلمى للمدرس

سبق أن وصفنا الوظائف التى يمكن أن يقوم بها المدرس فى مساعدة الأطفال على النمو فى مجتمع ديمقراطى ، ويجب أن نذكر أن إعداده فى الجامعة وتدريبه كمدرس يجب أن يكون من ذلك النوع الذى يساعده على تحقيق هذه الوظائف .

وقد سبق أن انتهينا إلى أن المدرس يجب أن يكون فيلسوفاً ، باحثاً علمياً وفناناً ، وصانعاً ماهراً ، فيجب أن تكون نظرته للحياة نظرة شاملة ، ويجب أن يكون له فلسفة ترتكز على أسس الديمقراطية ، ويجب أيضاً أن يكون ملماً بنمو الأطفال ، وتطورهم وأن تكون معلوماته عن العالم الذى نعيش فيه غزيرة ، وإنه ليعتبر مكسباً عظيماً إذا كان المدرس متخصصاً فى أحد أبواب المعرفة الإنسانية أو أحد المواد ، كما يجب أن يلم بنظم التربية والتعليم التى يعيش بين ظهرانيها ، وزيادة على ذلك يجب أن يكون المدرس ملماً بالطرق التى تمكن الأطفال من الإفادة من حياتهم من أجل مصلحتهم الذاتية ومن أجل مصالح الغير .

وسنحاول فى الأجزاء المقبلة أن نرسم منهاجاً لمدرس تحت التمرين فى أحد أقسام التربية الملحقة بإحدى الجامعات ،وفى ضوء الوظائف المنوطة بالمدرس التى سبق أن حددناها ، وفى ضوء عمل المدرس سنحاول أن نذكر المنهج ، ونحن إذا ما ذكرنا أسماء مناهج الدراسة فليس معنى هذا أننا كشفنا اللثام عن طبيعتها ، وذلك لأن قيمة أى منهج إنما يعتمد على محتواه وعلى كيفية تدريسه وعلى كيفية إقبال الطلاب عليه وإليك هذا المنهج :

أولا : مواد خاصة ونقصد بالمواد الخاصة ، تلك المواد التى يختارها المدرس تحت التمرين لأنها تتناسب وميوله الخاصة ، واتجاهاته العقلية ، ومواد التخصص هذه سبق أن تخصص فيها المدرس وهى تمكنه من أن يقوم بتدريس مادة أو أكثر من مواد المنهاج بالمدارس الثانوية ، فبعض الطلاب يتخصص فى المواد الأدبية

والبعض يتخصص فى المواد العلمية .

٢ — علم الصحة والتربية البدنية : على الطالب أن يلم بمبادئ علم الصحة ، وأن يتمرن تمريناً رياضيًا خاصًا فى الملعب ، وفى حمام السباحة ، ويجب الاعتناء بصحة الطالب العقلية والجسمية .

٣ — التفكير السليم والقدرة على التعبير باللغة القومية : على الطالب أن يتعلم اللغة القومية كوسيلة من وسائل التفكير والاتصال ، ويجب أن يتعود استعمالها فى الكتابة ، والقراءة .

٤ — دراسات فلسفية : وهذه الدراسات يجب أن تشمل دراسة عامة للفلسفة بحيث تشمل دراسة الفلسفة الاجتماعية ، السياسية وفى ضوئها تدرس مبادئ الديمقراطية ويجب أيضاً أن تدرس فلسفة بعض مشاهير رجال التربية أمثال أفلاطون وروسو ، وديوى . . . إلخ .

٥ — دراسة نفسية الأطفال : وهذه الدراسة يجب أن تشمل الإلمام بمبادئ علم الحياة ، ودراسة علم النفس بما فى ذلك دراسة علم النفس التربوى وهذه الدراسة لا بد أن تشمل « مشاهدة واقعية » لطفل أو مجموعة أطفال يمكن أن يقوم بها الطالب تحت التمرين ، إما فى المدرسة أو فى المنزل أو فى ملاعب الأطفال ، أو فى أندية الصبيان والبنات .

٦ — الدراسات الاجتماعية ؛ وهذه لا بد أن تشمل دراسة الظروف الاجتماعية فى الدولة ، ودراسة التربية كإحدى ميادين « الخدمات الاجتماعية » كما لا بد أن تشمل زيارات لعدة منشآت اجتماعية مختلفة ، ويجب أن تضم هذه الدراسات دراسة نظم التربية فى بعض الممالك الأخرى مثل ألمانيا ، وإنجلترا ، والولايات المتحدة .

٧ — أصول التربية وطرق التدريس : وهذه تشمل النواحى الفنية للتربية وطرق التدريس : — أهداف التربية ، وظائف الأنواع المختلفة للمدارس ، تنظيم المدارس ، المنهج المدرسى ، قيمة المواد المختلفة ، وطرق تدريسها — التربية الصحية مظاهر النشاط المدرسى خارج جدران المدرسة ، العلاقة بين المنزل والمدرسة ، النظام ، إدارة الفصل ، سجل التلميذ ، التدريس لضعاف الأطفال ، الراديو ، والسينما فى المدارس ، ومثل هذه الدراسات يجب أن ترتبط بالناحية العملية عن طريق الملاحظة ، والمشاهدة ، والإعداد فى المدارس ، وفى أندية الأولاد والبنات ،

وبالإضافة إلى هذه الدراسات يمكن أن يدرس المدرس تحت التمرين ، التربية الفنية – بعض أنواع الهوايات – فلاحة البساتين .

تقويم الطلاب وتقديرهم

إذا أردنا أن نحصل على أكبر فائدة ممكنة من منهاج تربوى كالسابق وصفه علينا أن نغير طرق الامتحانات ، ففى كثير من الأحيان تفسد الامتحانات جهود الطلاب وتعجز عن أن تصل إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه ، إن تقدير كفاية الطالب أمر ضرورى ، ولكن الامتحانات تقيس قيمة الذاكرة أكثر مما تقيس قيمة الفهم .

على أن قدرة الطالب على التدريس يمكن قياسها فى « الدروس العملية » وهو درس يدرس فى حضرة الممتحن ، وهذا فى نظرنا امتحان لا يعبر عن الحقيقة فهى ظروف مصطنعة لدرس يقوم المدرس بتدريسه ، على أن « رائد الطالب » فى التربية العلمية لديه من الفرص ما يمكنه زيارة طلابه أثناء العمل فى ظروف طبيعية وهو وحده الذى يمكنه تقدير الطالب .

على أن نفس المبدأ الذى به تقدر قيمة الطالب فى التربية العلمية عن طريق الأستاذ الرائد يجب أن يطبق فى نواحى الامتحانات الأخرى ، فدراسة الطالب للطفل وللطفولة يمكن قياسها لا عن طريق ورقة امتحان فى علم النفس التربوى ، ولكن عن طريق عمل تقرير يذكر فيه مشاهداته للأطفال إما داخل المدرسة أو خارجها كما أن كل تلميذ يتمكن من أن يبحث مشكلة أو أكثر من مظاهر نمو الطفل مثل : النمو اللغوى عند الطفل ، أخطاء الأطفال فى الحساب ، ميول الشباب لقضاء وقت الفراغ . فيجب أن يقدر الطالب على مثل هذه الأعمال أو أن درجة الامتحان يجب أن تقيم وزناً لهذه النواحى . فتربية الطالب يجب ألا تخضع للامتحان فحسب .

وبالإضافة إلى ما سبق يجب أن تهتم معاهد إعداد المعلمين بإعداد المدرس للإشراف على نواحى النشاط المدرسى خارج جدران الفصل فتسلحه بهواية يتخصص فيها ، فيجب أن يكون قادراً على رئاسة جماعة من الجماعات المدرسية المتعددة ، وعلى أن يكون حكماً فى الألعاب ، وقائداً فى المعسكرات ، والرحلات

ومنظماً للحفلات ، وممثلا إذا احتاج الأمر .

وخلاصة القول أننا إذا فهمنا إعداد المدرس بمعنى إمداده بالمادة التى يدرسها فإننا أدركنا العرض وأخطأنا الجوهر ، فلم يعد هدف المدرسة كما كان يفهمه المدرس واالتلميذ وولى الأمر قديماً ؛ من حفظ المعلومات واستظهارها رجاء الحصول على وثيقة يعمل بها ليكسب عيشه ، فهذه النظرة ذاتية محدودة الأفق ، نظرة أنانية خطيرة . . . لأننا تجاهلنا واجباً مقدساً لا تحيا المجتمعات إلا فى ظل الإيمان به ، وهو إخراج مواطنين صالحين . يقدسون واجبات الوطن ، فيسهون فى رقيه وتقدمه كل قدر استطاعته .

وإذا كان هذا هو الهدف فلا نجعل كل همنا تنفيذ المنهج الدراسى فى حدوده الضيقة لأن الوطن يتطلب أناساً أصحاء عقلا وجسما وخلقاً ، يواجهون المشاكل بقوى متعددة ومهارات مختلفة فيستمتعون بحياتهم العملية ، ويحسنون القيام بما يسند إليهم من أعمال ، وهذا يتطلب أن تصاغ شخصية المدرس بحيث تكون متعددة الجوانب ليسير مطمئنًّا زعيما وقائداً فى مختلف نواحى النشاط .

فالمدرس هو الصانع الذى يكون للأمم عدتها البشرية ، وإذا كان الأب مسئولا عن ابنه فالمدرس مسئول عن صحة الشعب العقلية والجسمية والروحية وإذا كان الأمر كما ذكرنا ، فلا تجدى العناية بالبرامج إلا إذا سبقتها عناية كبرى بالقائم على تنفيذها .

وجودة الخامات لا تفيد إلا بعبقرية الصانع . . . فهو الذى يصلح المعتل ويقوم المعوج . . . ولئن حرصنا على إخراج نماذج صالحة فلا أقل من أن نصلح هذا المخرج أولا وهذا يسبقه حسن اختيار ذلك النوع من الطلاب المتقدمين للالتحاق بمعاهد المعلمين ، وقد طبق هذا الاختيار فى مصر ؛ فتعقد معاهد المعلمين جلسات لاختبار شخصية الطالب من ناحية مظهره العام ، ومقدرته على التعبير بوضوح عما يريد التعبير عنه ، كما يلاحظ خلوه مما يثير سخرية التلاميذ ، أو يقلل من قدرته كقائد وزعيم لهم ، وتهتم هذه الاختبارات بمعرفة قدرة الطالب على ضبط النفس فى المواقف الحرجة ، ومدى ما يتمتع به من بداهة تسعفه حتى لا يفلت منه الزمام كما تهتم بمدى إحاطته بأمور الحياة وأسرارها ، وقد سبق أن نبهنا فى فصول

سابقة إلى النزعة الاستقلالية التى تدفعه إلى الاعتماد النفسى ، فالتلاميذ ينظرون إلى الحياة بمنظار أستاذهم ، ولا تغفل المعاهد تمكن روح الديمقراطية فيمن تختاره من طلبتها حتى لا يشعر الطفل بالرهبة والخوف حينما يرى أستاذه .

وإذا كنا نهتم بتوجيه التلميذ إلى حيث يمثل مواهبه وينمى استعداداته فعلينا ألا نهمل هذا الجانب فيمن نختاره مربياً للتلاميذ .

ولما كان الإيمان بالعمل والرضى به أساسين قويين فى النجاح فلا أقل من أن نتبين فى الطلاب مدى صدق هذا الإيمان وثباته فى نفوسهم ، فالمدرس الذى يمتهن التدريس كحرفة لكسب العيش فقط قلما يمنح عمله الإخلاص كله وهذه ناحية حساسة فنحن نرى الكثيرين من المتقدمين لمهنة التدريس لا يدفعهم إليها سوى السعى إلى أى عمل ، فلو فتح لهم باب آخر لتركوا عملهم هذا غير ناظرين إليه وفوق كل ما تقدم . . . فالمدرس قدوة لتلاميذه عليه أن يكون جميل الفعل والقول ، حسن الخلق ، محباً للجماعة ، شفيقاً بمن يرعاهم .

ولو تحقق ما ذكرناه فى المدرس لربى جيلا نافعاً لبلاده ، محباً لوطنه ، يدفعه إلى الأمام ليسبق عجلة الزمن .

مراجع
الفصل الثالث عشر

1. Adams, John : The Teacher's Many Parts.
2. Adams J.E. & Taylor: An Introduction to Education and the Teaching Process.
3. Anderson, Earl W. and Morril : Do Yow Want to Teach.
4. Averill, L.A. : Mental Hygiene for the Classroom Teacher.
5. Baxter, Bernice : Teacher-Pupil Relationships.
6. Bossing Nelson L. : The Measurement of Teaching Efficiency.
7. Brubacker, A.R. : Teaching Profession and Practice.
8. Brubacher : A History of The Problems of Education.
9. Cooke, D.H. : Problems of the Teaching Personnel.
10. Porter, Martha P. : The Teacher in The New School.
11. Lowth, F.J. : What Makes a Successful Teacher.
12. Marsh, J.F. : The Teacher Outside the School.

مطابع دار المعارف بمصر
سنة ١٩٦٩

تم إيداع هذا المصنف بدار الكتب والوثائق القومية
تحت رقم ٢٦٤٦/١٩٦٩

الفهرس

الفصل الأول

أهداف التربية

الفصل الثانى

التربية بين البيت والمدرسة و بين الحياة

صفحة

الفصل السادس

البيئة والوراثة وعلاقتهما بالتربية الحديثة

الفصل السابع

الظل ككائن حى نام

الفصل الثامن

طرق التدريس فى التربية الحديثة

الفصل التاسع

الاتجاهات الحديثة فى عمل المنهج الدراسى

صفحة

الفصل العاشر

التربية الحديثة فى المدارس التقدمية

صفحة

الفصل الحادى عشر

مشكلة التوجيه التربوى

الفصل الثانى عشر

مشكلة تقييم عملية التعلم

صفحة

الفصل الثالث عشر

الإعداد الفنى للمدرسين

مطابع دار المعارف بمصر
سنة ١٩٦٩

تم إيداع هذا المصنف بدار الكتب والوثائق القومية
تحت رقم ٢٦٤٦/١٩٦٩